



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Emergência e Aprendizagem da escrita na Metodologia de Trabalho de Projeto

Ana Raquel Fernandes da Silva

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

Ciclo do Ensino Básico

Professoras 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 coorientadora:

Professora Marta Botelho de Almeida, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Janeiro de 2025

Odivelas



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Emergência e Aprendizagem da escrita na Metodologia de Trabalho de Projeto

Ana Raquel Fernandes da Silva

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

Professoras 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 coorientadora:

Professora Marta Botelho de Almeida, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Janeiro de 2025

Odivelas

Agradecimentos

Após 5 anos de muita resiliência, alegrias, frustrações e ensinamentos, concluo o que sempre me pareceu impossível.

Este sonho que veio sendo construído em mim só me foi possível com o apoio incondicional de pessoas que sempre estiveram ao meu lado.

Primeiramente, um agradecimento especial à minha mãe, que sem ela nada disto seria possível. Obrigada por tudo o que fizeste e que ainda fazes por mim. Tenho tanta, mas tanta sorte por te ter. És sem dúvida o grande pilar e amor da minha vida!

Ao meu irmão, que sempre demonstrou o seu orgulho por mim e que me incentivou em todos os patamares desta conquista.

Aos meus sobrinhos, por quem tenho um amor enorme e que sem darem conta foram muito importantes nesta caminhada.

A ti Joana, um obrigada não chega. Iniciámos esta jornada no mesmo ano e depressa nos tornamos amigas e companheiras de estudos. Obrigada por todos os ensinamentos e ajuda que me prestaste. No meio de toda a tormenta ainda houve tempo para muitas gargalhadas. Hoje és alguém muito importante na minha vida!

Às minhas amigas, que durante estes 5 anos não me puderam ter tão presente nas suas vidas, mas que sempre o compreenderam e me apoiaram. E que sorte a minha por as ter!

Quero agradecer as todas as colegas que tive a sorte de conhecer e que em muito contribuíram para este sucesso.

A todos os professores/as do ISCE pela ajuda, paciência e motivação que me foram dando ao longo destes 5 anos.

Por fim, mas não menos importante a todas a crianças e equipas educativas com quem tive a sorte e privilégio de me cruzar, que sempre me acolheram com carinho e que me ajudaram a crescer pessoalmente e profissionalmente. Para resumir o meu sentimento por todos os contextos, todas as crianças e pessoas que conheci, cito o escritor Antoine de Saint-Exupéry, “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Obrigada a todos!

Resumo

O presente Relatório Final (RF) apresenta a investigação sobre a própria prática realizada com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e com uma turma de 24 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Embora o ensino em Portugal tenha evoluído ao longo do tempo, é inequívoco que os métodos tradicionais continuam a preponderar em muitas instituições educativas. A Metodologia de Trabalho de Projeto, promotora de uma abordagem pedagógica oposta ao ensino tradicional, surge como uma alternativa que rompe com esse paradigma. Nesta metodologia, a criança assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Caracterizando-se como um método investigativo, a Metodologia de Trabalho de Projeto centra-se na resolução de problemas, alinhando-se com as necessidades e interesses das crianças, promovendo, assim, um ensino mais dinâmico e participativo.

Deste modo surgiu a questão: “De que forma a Metodologia de Trabalho de Projeto promove a emergência e aprendizagem da escrita?”. No presente relatório, é desenvolvido um estudo que pretende demonstrar que de facto a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma estratégia potenciadora de aprendizagens no âmbito da linguagem escrita, considerando o seu carácter holístico e enfatizando os instrumentos utilizados pelas crianças e pelo educador/professor ao longo das várias fases de um projeto.

Os resultados obtidos foram ao encontro do expectável. Através das atividades realizadas as crianças/alunos foram envolvidas/os em aprendizagens significativas, orientadas para práticas de ensino diferenciadas, que potenciaram o desenvolvimento da escrita.

Palavras-Chave

Metodologia de Trabalho de Projeto; Emergência da escrita; Aprendizagem da escrita; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This Final Report (FR) presents the research into the practice carried out with a group of 25 children aged between 5 and 6 years old, in a Pre-School Education (EPE) context and with a class of 24 students from the 1st Cycle of Basic Education (CEB).

Although teaching in Portugal has evolved over time, it is clear that traditional methods still prevail in many educational institutions. The Project Work Methodology, which promotes a pedagogical approach opposed to traditional teaching, is an alternative that breaks with this paradigm. In this methodology, the child takes an active role in their learning process. Characterised as an investigative method, the Project Work Methodology focuses on problem-solving, in line with the needs and interests of the child, thus promoting more dynamic and participatory teaching.

The question therefore arose: ‘How does the Project Work Methodology promote the emergence and learning of writing?’. This report develops a study that aims to demonstrate that the Project Work Methodology is in fact a strategy that promotes learning in the field of written language, considering its holistic nature and emphasising the tools used by the children and the educator/teacher throughout the various phases of a project.

The results obtained were as expected. Through the activities carried out, the children/students were involved in meaningful learning, orientated towards differentiated teaching practices that fostered the development of writing.

Keywords

Project Work Methodology; Emergence of writing; Learning to write; Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NC – Nota de Campo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RF – Relatório Final

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Abreviaturas.....	6
Índice de figuras	9
Índice de quadros.....	10
Capítulo 1.	11
1. Introdução	12
Capítulo 2.	13
2. Enquadramento Teórico	14
2.1. Metodologia de Trabalho de Projeto	14
2.2. A emergência e desenvolvimento da escrita.....	17
2.3. O papel do educador/professor no desenvolvimento da escrita.....	21
2.4. A área de expressão e comunicação nas orientações curriculares para a educação pré-escolar no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.....	23
2.5. Componente curricular do português no programa do 1.º ciclo do ensino básico e nas aprendizagens essenciais	25
Capítulo 3.	27
3. Metodologia da Investigação	28
3.1. Opções metodológicas.....	28
3.1.1. Investigação sobre a própria prática	28
3.1.2. Paradigma participativo.....	29
3.1.3. Professor reflexivo	30
3.1.4. Ética na investigação	31
3.2. Plano de investigação	33
3.2.1. Desenho do plano de investigação	33
3.2.2. Cronograma de investigação em contexto de EPE (2023)	34
3.2.3. Cronograma de investigação em contexto de 1.º CEB (2023/2024)	35
3.2.4. Descrição do plano de investigação	36
3.2.5. Questões e objetivos de investigação	37
3.2.6 Técnicas/Instrumentos de investigação	37
3.3. Participantes	38
3.4. Caracterização dos contextos institucionais	39
3.4.1. Caracterização do contexto institucional na EPE	39
3.4.1.1. Caracterização da instituição	39
3.4.1.2. Caracterização do grupo de crianças	42

3.4.1.3. Caracterização do ambiente educativo	45
3.4.2. Caracterização do contexto institucional no 1.º CEB	52
3.4.2.1. Caracterização da instituição	52
3.4.2.2. Caracterização da turma.....	52
3.4.2.3. Caracterização do ambiente educativo	54
3.5. Plano de ação.....	57
3.5.1. Justificação e apresentação do plano de ação EPE.....	57
3.5.1.1 Apresentação da teia do plano de ação	58
3.5.2. Apresentação e justificação do plano de ação 1.º CEB	59
3.5.2.1. Apresentação da teia do plano de ação.....	60
Capítulo 4.	61
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.....	62
4.1. Atividades em contexto de EPE	62
4.1.1. Atividade nº 1: Realização de um guião de entrevista	62
4.1.2. Atividade nº 2: Realização de duas cartas	64
4.1.3. Atividade nº 3: Visita à central dos correios.....	66
4.1.4. Atividade nº 4: Resposta às perguntas iniciais do projeto	69
4.1.5. Atividade nº 5: Convite para a comunicação do projeto	70
4.2. Atividades em contexto 1.º CEB	71
4.3.1. Atividade nº 1: Pesquisa e recolha de informação.....	71
4.3.2. Atividade nº 2: Resumo dos projetos	72
4.3.3. Atividade nº 3: Transpor os resumos para formato digital	73
4.3.4. Atividade nº 4: Leitura do livro “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner.....	74
4.3.5. Atividade nº 5: Resumo do livro “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner	75
4.3.6. Atividade nº 6: Construção das personagens e dos cenários da história	76
4.3. Triangulação dos resultados obtidos	80
Capítulo 5.	84
5. Conclusões.....	85
5.1. Conclusões de dimensão investigativa	85
5.2. Implicações da investigação para prática profissional futura.....	86
Referências Bibliográficas.....	88
Apêndices	94

Índice de figuras

Figura 1 - Planta da sala de EPE.....	48
Figura 2 - Planta da sala do 1.º CEB	55
Figura 3 - Agenda semana do 1.º CEB	56
Figura 4 - Teia do plano de ação em EPE.....	58
Figura 5 - Teia de ação em 1.º CEB.....	60
Figura 6 - Construção do guião de entrevista	62
Figura 7 - Ilustração do guião de entrevista	63
Figura 8 - Guião de entrevista	63
Figura 9 - Construção da carta para o pai da S.F.	65
Figura 10 - Carta para o pai da S.F.	65
Figura 11 - Construção da carta para a nossa sala	66
Figura 12 - Cartas para enviar pelos correios	66
Figura 13 - Envio das cartas	67
Figura 14 - Visita à central dos correios	68
Figura 15 - Registo da visita de estudo aos correios	68
Figura 16 - Resposta às perguntas iniciais do projeto	69
Figura 17 - Registo das descobertas	69
Figura 18 - Realização do convite para a comunicação	70
Figura 19 - Entrega do convite à sala da P.....	70
Figura 20 - Pesquisa e recolha da informação	71
Figura 21 - Resumo do projeto dos Distritos de Portugal	72
Figura 22 - Transpor os resumos para formato digital e elaborar ficheiros para a sala..	74
Figura 23 - Leitura do livro "A menina do mar" de Sophia de Mello Breyner	75
Figura 24 - Resumo da história "A menina do mar" de Sophia de Mello Breyner	76
Figura 25 - Elaboração das personagens da história.....	77
Figura 26 - Recorte das personagens da história	77
Figura 27 - Fantoches para a divulgação do projeto.....	78
Figura 28 - Elaboração dos cenários da história.....	78
Figura 29 - Divulgação final - Reconto da história "A menina do mar" de Sophia de Mello Breyner	79

Índice de quadros

Quadro 1 - Desenho do plano de investigação	33
Quadro 2 - Número de irmãos	42
Quadro 3 - Rotinas diárias	49
Quadro 4 - Compreensão das respostas em EPE e 1.º CEB.....	81

Capítulo 1.

1. Introdução

O presente relatório final insere-se 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 no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

A elaboração deste relatório foi sustentada numa metodologia sobre a própria prática, em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O estágio em contexto de EPE decorreu num contexto socioeducativo de cariz privado, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Também o estágio realizado no contexto de 1.º CEB decorreu numa instituição de cariz privado, com uma turma mista composta por 23 alunos, distribuídos entre 13 crianças do 2.º ano e 11 do 3.º ano.

Para a realização da investigação, foi necessário formular uma questão de investigação que, posteriormente, seria respondida em consonância com os objetivos. Assim, a questão de investigação formulada foi: “De que forma a Metodologia de Trabalho de Projeto promove a Emergência e Aprendizagem da escrita?”. Para responder à questão de investigação anteriormente enunciada, formulou-se o seguinte objetivo geral: compreender como a Metodologia de Trabalho de Projeto promove a Emergência e Aprendizagem da linguagem escrita e consequentemente os seguintes objetivos específicos: identificar as conceções das crianças face à funcionalidade da escrita; perceber a intervenção do adulto na Emergência e Aprendizagem da linguagem escrita; reconhecer as funcionalidades da escrita nas atividades, nas rotinas e interações; e perceber que etapas/processos são utilizados na Metodologia de Trabalho de Projeto para o envolvimento das crianças na escrita.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos: o primeiro, a presente introdução; o segundo diz respeito ao enquadramento teórico onde se apresenta toda a consulta documental utilizada no decorrer da investigação; o terceiro capítulo concerne à metodologia utilizada e a toda a descrição do plano de investigação, que engloba a caracterização de ambas as instituições, dos grupos em questão e plano de ação; como quarto capítulo temos a apresentação, análise e discussão dos resultados das atividades executadas nos dois contextos de estágio e a triangulação destes mesmos resultados; por fim, as conclusões e implicações para a prática futura, seguido das referências bibliográficas utilizadas em todo o documento e apêndices

Capítulo 2.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Metodologia de Trabalho de Projeto

Os grandes impulsionadores do Movimento da Educação Progressista foram John Dewey e mais tarde William Kilpatrick. Este movimento era “entendido como uma série de práticas traduzida numa organização do ensino-aprendizagem oposta à do ensino tradicional, nomeadamente à ênfase colocada na transmissão de conteúdos e no desempenho do professor” (Branco, 2014, p. 6). Esta metodologia integra-se no movimento de educação progressista, relacionado com o pensamento de John Dewey. Este movimento defende: (i) o experimentalismo; (ii) o apelo aos interesses dos alunos; (iii) a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos; e (iv) o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem. (Castro & Ricardo, 2001).

De acordo com Vasconcelos et al. (2012), o trabalho de projeto começou por ser implementado em escolas do 1.º ciclo, nos Estados Unidos em 1918, associando-se ao Movimento da Educação Nova. Em Portugal, este método é divulgado pela primeira vez em 1943, no livro *Modernas Tendências de Educação*, escrito pela pedagoga Irene Lisboa. Segundo Lisboa (1949, citado por Vasconcelos, 2012), “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (p. 9).

De acordo com Vasconcelos (2012),

após o 25 de Abril de 1974, um Curso de Formação de Formadores desenvolvido no âmbito do antigo GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, 1975), reintroduziu a Metodologia de Trabalho de Projeto, envolvendo trabalho por projetos na Educação de Infância docentes de todos os graus de ensino (incluindo pré-escolar). Este curso foi animado por docentes do Instituto de Educação da Universidade de Estocolmo e por conhecidos pedagogos portugueses tais como Luiza Cortesão, Manuela Malpique, Maria de Jesus Lima e Milice Ribeiro dos Santos (p. 9).

A partir desta iniciativa, um grupo de educadoras de infância começou a impulsionar os jardins-de-infância recém-formados pertencentes à rede pública,

conduzindo-os para a implementação desta metodologia de trabalho (Vasconcelos et al., 2012).

Segundo algumas autoras de referência no que à metodologia de trabalho de projeto se refere pode assumir diferentes concepções:

- “Uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 10);
- “Um estudo aprofundado de um determinado tema” (Katz & Chard, 2009, p. 3);
- “Uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (Leite, Malpique & Santos, 2001, p. 140).
- “O trabalho de projeto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2001, p. 11);
- “Um estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo, mais ou menos alargado, de crianças leva a cabo a partir de um interesse forte dos seus elementos e baseado numa planificação conjunta do próprio grupo” (Rangel, 2002, p. 12);
- “O trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinentes, que permite criar uma nova relação entre a prática e a teoria” (Mateus, 2011, p. 3).

Podemos considerar que a Metodologia de Trabalho de Projeto, doravante designada por MTP, promove a participação ativa das crianças, onde estas são os principais atores na construção do seu conhecimento e encontram-se no centro do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, as aprendizagens são sempre muito mais significativas, porque são as crianças que desempenham o papel mais ativo no seu trabalho. Esta metodologia é “comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Katz, 2004 citado em Vasconcelos, 2012, p. 7). Nesta metodologia, as atividades propostas devem ir ao encontro das experiências, motivações, expectativas e interesses das crianças.

Como refere Gambôa (2011),

A participação é, assim, a palavra-passe do trabalho de projeto e da pedagogia que o sustenta: uma pedagogia em participação. O aprendente, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o

conhecimento; transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si (p. 70).

De acordo com o supracitado, a MTP favorece a aquisição de conhecimentos por parte das crianças, garantindo a sua participação e partindo dos interesses, questões e interrogações que as mesmas tenham sobre o mundo e o meio em que vivem. Assim, e em concordância com Gambôa (2011), a MTP assegura os direitos das crianças, principalmente o direito a participar, a ter voz e o direito a ser escutada.

Em concordância com Kilpatrick (2006), a MTP implica que “as crianças aprendam pela acção: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projectos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens” (p. 29).

Segundo Vasconcelos (2012) existem quatro fases fundamentais para a realização de um projeto: (i) Fase I: Definição do Problema – “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (p. 14); (ii) Fase II: Planificação e Desenvolvimento do Trabalho – onde é feita toda a planificação do projeto, “faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas” (p. 15); (iii) Fase III: Execução – que consiste na realização das atividades em prol do tema a desenvolver:

As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. As teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo (p. 16).

(iv) Fase IV: Divulgação e Avaliação – as crianças irão partilhar com a comunidade escolar e a família o projeto que foi desenvolvido e a consolidação dos valores e conhecimentos alcançados. “Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se” (p. 17).

Esta é uma metodologia que visa o trabalho em grupo e a pesquisa. Segundo Mendonça (2002), o trabalho em pequenos grupos estimula a entreajuda e a partilha de ideias, o respeito pelo outro e uma vida onde a igualdade prevalece.

Assim, como referem Vasconcelos et al. (2012), “o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores” (p. 11).

Katz e Chard (1997), defendem que esta metodologia tem como principal objetivo desenvolver “a sensibilidade emocional, moral e estética” da criança (p. 6).

Os conteúdos trabalhados são de tal modo contextualizados “que não só alargam e aprofundam o entendimento actual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são aprendidas de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações” (Beane, 2003, p. 94).

A MTP pode ser utilizada em todas as idades e em níveis de ensino muito diferentes (Rangel & Gonçalves, 2010), assim como, em todas as disciplinas (Ferreira & Santos, 2000).

2.2. A emergência e desenvolvimento da escrita

Desde muito cedo que as crianças estão em contacto com a linguagem oral e a linguagem escrita, através do mundo que está à sua volta, desenvolvendo comportamentos de literacia mesmo que esses não se pareçam relacionados com ela. De acordo com Mata (2008), este desenvolvimento surge devido às crianças observarem e interagirem com outras crianças e adultos que utilizam a escrita. “As interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (p. 9). Para que ocorra um desenvolvimento da linguagem a criança necessita de ser exposta à língua, quer passivamente (ouvindo a interação entre outros) quer ativamente (havendo interação consigo) (Sim-Sim, 1998).

Não existe nenhuma idade para começar a ler e a escrever. “A aprendizagem das crianças começa muito antes de elas iniciarem o ensino formal, em contacto informais, interagindo com suportes de escrita, sendo esta interação frequentemente mediada por outros mais componentes (Delgado-Gaitan, 1990; Rowe, 1994; Teale e Sulzby, 1989, citado por Mata, 2006, p. 47)

De acordo com Martins et al. (2014), Mata (2008) e Teberosky (2011), a criança desde tenra idade é detentora de conhecimento e competências no que concerne à linguagem. Assim, os autores mencionam que a aprendizagem da leitura e da escrita é um

processo contínuo, que se inicia precocemente e que se vai prolongando até estar desenvolvido.

Neste sentido, existem quatro aspectos fulcrais a ter em consideração no que diz respeito à literacia emergente. Segundo Mata (2008), os quatro aspectos são: i) a ligação das crianças com a linguagem oral e escrita, antes da entrada na escolaridade obrigatória; ii) as capacidades de ouvir, ler e escrever que são desenvolvidas em conjunto com as crianças; iii) as competências da literacia devem estar sempre presentes durante as aprendizagens das crianças; e iv) as estratégias e os comportamentos que se deve ter durante a escrita e a leitura devem estar presentes.

Inicialmente as experiências linguísticas das crianças estão relacionadas com o ambiente onde esta está inserida, num primeiro momento essas experiências estão associadas à família, posteriormente quando a criança entra para a creche e/ou jardim de infância essas experiências são alargadas à interação existente entre pares e adultos (Sim-Sim, 1998).

Na literacia emergente, reconhece-se o papel central da criança na apropriação das conceções da escrita, no qual a mesma aprende quando se envolve em situações de exploração no seu quotidiano e vai refletindo e identificando as funcionalidades e o processo de descoberta da linguagem escrita (Mata, 2008). É nessa descoberta que as crianças dão início aos “comportamentos não convencionais” (Santos, 2017, p. 27), isto é, iniciam o processo da escrita através de garatuñas e/ou formas de tipos de letras.

Deste modo, as crianças vão começar a “produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais” (Mata, 2008, p.33). É fundamental que os educadores e as famílias aceitem “rabiscos e palavras inventadas como algo natural e válido” para que as crianças se sintam à vontade com a escrita (Helm e Beneke, 2005, p. 63). Segundo Martins e Niza (1998), “as experiências que as crianças viverem a propósito da linguagem escrita antes do início do ensino formal têm uma importância decisiva no sentido que atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola” (p. 56).

Ao longo dos anos o conhecimento das crianças vai sendo construído de forma progressiva, até serem detentoras da linguagem escrita. A escola tem um importante papel, pois é aqui que a criança desenvolve e compreende essa mesma linguagem (Margenant, 2002). A escrita deve ser algo presente em todos os espaços da sala, para que as crianças “possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir” (Mata,

2008, p.46), de forma a aumentar o interesse e a curiosidade em compreender as características e a utilização da escrita. A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental no processo de aprendizagem da criança, sendo que a mesma vai-se apropriando das várias funções que esta linguagem pode desempenhar e começa a compreender que a escrita pode corresponder a um determinado tipo de texto de um certo suporte específico (Martins & Niza, 1998), construindo, assim, sentidos e razões para que a criança queira aprender a escrever.

Para Mata (2008), o processo de aprendizagem da escrita pode ser desenvolvido de forma mais perceptível quando a criança conseguir atribuir funcionalidade à linguagem escrita, compreendendo a sua utilidade (histórias, cartas, revistas e jornais) e os benefícios que pode retirar dela. Assim, é fundamental que para além do contacto com a escrita, a criança saiba o que é e para que serve a mesma. Para Teberosky e Colomer (2003), “mais do que um código [de transcrição dos sons da fala], a escrita é um sistema de representação da linguagem” (p.60).

Um ponto importante para as crianças iniciarem a escrita diz respeito à linguagem oral, isto é, com o desenvolvimento da consciência fonológica, em que “a criança começa a dominar a linguagem oral, dá atenção ao significado e não ao som das palavras” (Ramos et al., 2004, p.15).

Existem três fases relacionadas com a escrita: (i) a primeira diz respeito à fase pré-silábica, onde as crianças começam a compreender que a escrita tem uma funcionalidade, assim estas começam a conceber garatuñas com uma intenção; (ii) a segunda fase designada de escrita silábica, as crianças começam a perceber que existe uma ligação entre a linguagem escrita e a linguagem oral; e (iii) a fase da escrita silábica, onde as crianças se apercebem “princípio alfabético do nosso código escrito e percebem que a cada fonema corresponde um grafema, mesmo que não saibam como esse grafema se desenha” (Achada, 2017, p.22). Além disso, começam também a compreender que na escrita “existe uma organização sequencial e posicional das letras e que há regras que nos obrigam a ler da esquerda para a direita e de cima para baixo” (Sim-Sim et al., 1997, p.47-48).

Para a aprendizagem da literacia é necessário “que o currículo do jardim-de-infância tem então de passar a contemplar a aprendizagem da linguagem escrita, não como tradicionalmente, baseando-se na descodificação e leitura, mas com a leitura e a escrita integradas nas atividades e brincadeiras da sala” (Teale & Yokota, 2000, citado por

Mata, 2006, p. 47). A autora refere que o jardim-de-infância deve apoiar as crianças nas descobertas da linguagem escrita e das suas respetivas funções.

De acordo com Taylor (1986), citado por Mata (2006), existem três aspetos essenciais relacionados com o ambiente de aprendizagem da literacia:

- Oportunidades variadas de interagir com a linguagem escrita;
- Diferentes contextos de interação com o escrito de modo que as experiências sejam para a criança diversificadas, flexíveis e bem integradas;
- A escrita deve ter significado para a criança já que, para a autora, percebendo a relação entre o que elas devem compreender e fazer e os objetivos, faz a diferença entre o sucesso e o falhanço na aprendizagem (p. 51).

A transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico é um momento crucial no desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos. Esse período marca a passagem de um ambiente predominantemente lúdico e exploratório para um contexto mais estruturado e formal de aprendizagem.

A nível das aprendizagens supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e, tomado consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que o que se diz se pode escrever e ler. Em concordância com Pereira e Azevedo (2005), “a aprendizagem da língua escrita não deve, pois, ser considerada como uma aprendizagem autónoma em relação à da linguagem oral, mas sim como um prolongamento das aquisições desta na aquisição daquela” (p. 19).

Como refere Santana (2007), escrever é um processo que nos leva a um significado. Daqui decorre a importância da criação de condições, não só de produção da escrita significativa e funcional por parte das crianças, como no acompanhamento dessa mesma produção e no trabalho posterior sobre ela, de maneira a promover nos alunos, progressivas tomadas de consciência das estruturas e funcionamento da língua escrita.

De acordo com Delgado-Martins e Ferreira (2006), o ato de escrever possui quatro etapas. A primeira diz respeito à formulação mental, a segunda concerne à codificação linguística, a terceira a passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita e a quarta, a execução motora do ato de desenhar as letras correspondentes à mensagem que quer escrever.

Assim, podemos concluir que a escrita constitui um processo prático que exige um esforço significativo por parte do aluno. Antes de começar a escrever, é necessário que ele organize os seus pensamentos de maneira a transmiti-los com lógica e clareza. O importante é que o aluno desenvolva o prazer pela escrita, de modo a expressar-se com naturalidade e sem constrangimentos.

2.3. O papel do educador/professor no desenvolvimento da escrita

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), atualmente as crianças ao entrarem para o pré-escolar já possuem conhecimentos prévios relativamente à escrita. “Assim, há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades” (p. 66).

Deste modo, é da responsabilidade do educador/a promover atividades que incentivem as crianças a desenvolver este domínio.

Supracitando as autoras mencionadas,

registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, uma carta, uma mensagem ou uma receita são meios de abordar a escrita e a sua funcionalidade (p. 67).

É através da observação da leitura e escrita dos outros indivíduos que as crianças desenvolvem a sua perspetiva sobre o que esta significa, e, simultaneamente, desenvolvem capacidades e motivação para participarem em atividades relacionadas com a mesma (Mata, 2008). “Cabe assim ao/a educador/a proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Silva et al., 2016, p. 67).

As mesmas autoras referem que o educador promove as aprendizagens inerentes ao desenvolvimento da linguagem escrita quando:

“- Disponibiliza uma variedade de textos e tipos de escrita, integrando-os nas vivências quotidianas do grupo.

- Proporciona o contacto com diversos tipos de textos escritos que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita.

- Usa situações do quotidiano para proporcionar um contacto funcional com o escrito.

- Lê e escreve com e para as crianças, utilizando diferentes tipos de texto, ilustrando assim como se pode usar a leitura e a escrita.
- Cria oportunidades para a criança “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente, através da introdução de material diversificado de leitura e de escrita em diferentes áreas da sala.
- Está atento às situações de uso e exploração da linguagem escrita que ocorrem nas brincadeiras das crianças e mobiliza-as de forma intencional.
- Envolve as famílias, incentivando o uso da leitura e escrita, em conjunto com as crianças, em situações funcionais do quotidiano das mesmas (idas às compras, ler o texto das embalagens, etc.)” (p. 69).

Ao integrar atividades de linguagem escrita no pré-escolar, os/as educadores/as fornecem uma base sólida para o sucesso académico e o desenvolvimento intelectual das crianças.

Dessa forma, os adultos com quem a criança interage diariamente e que integram o seu contexto relacional desempenham um papel fundamental. É por meio dessa interação que a criança percorre o seu trajeto na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Entre esses adultos, encontra-se o professor que é uma figura de referência e detentor de um papel promotor/auxiliador no processo de ensino-aprendizagem.

Antunes (2001) menciona que ao professor caberia assumir um papel radicalmente distinto daquele exercido anteriormente: atuar como agente transformador de informações, decodificando-as, mostrando como descobri-las e seleccioná-las, e orientando a sua conversão em conhecimento.

Segundo Niza, Segura e Mota (2011), o papel do professor vai além de simplesmente ditar regras, dar instruções e ordens, e pedir aos alunos que as sigam sem se envolver no processo. A abordagem não se deve limitar a esperar apenas pela entrega de um produto final para avaliação. Segundo eles, o professor não deve apenas exigir dos alunos, mas sim colaborar ativamente com eles, oferecendo auxílio e exemplos práticos para demonstrar como as tarefas podem ser realizadas.

De acordo com Silva (2001), este salienta que essa interação entre alunos e professor valoriza significativamente o papel deste último, ao incentivar a "troca de saberes" e a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem. Esta dinâmica não estimula apenas novas interações, mas também facilita a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento das competências comunicativas.

Em suma,

o professor não pode deixar de ser um agente da produção escrita, um autor. Compete-lhe escrever sempre, com os alunos, perante os alunos e para os alunos, constituindo-se o seu texto como mais um modelo que desafia, 55 escrita permanentemente, o grupo de alunos – pelos circuitos comunicativos que cria e alimenta e pela mediação que estabelece – para a constituição de efetivas comunidades de linguagem, onde cada um tem direito à sua voz, quer oral, quer escrita (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 54).

2.4. A área de expressão e comunicação nas orientações curriculares para a educação pré-escolar no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

De acordo com Silva et al. (2016), “a 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” (p. 60). A linguagem oral e da escrita vão-se desenvolvendo com as interações e vivências das crianças. A envolvimento das crianças com outras áreas e domínios promove o desenvolvimento da linguagem. (Silva et al., 2016).

No que concerne às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na Área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no que diz respeito à linguagem oral este documento diz-nos que esta “é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p. 60). Destaca também a importância que se deve ter para com outras línguas e culturas, pois nem todas as crianças têm como língua materna o português. A consciencialização a uma língua estrangeira é algo que pode ser incluído na educação pré-escolar. “De facto, esta sensibilização a uma língua estrangeira permite desenvolver um sentido mais amplo de pertença e cidadania e, até, de oportunidades enquanto membros de uma Europa que se deseja multilingue (p. 61).

O educador/a tem um papel fundamental na aquisição da linguagem oral, criando condições e climas de comunicação, para isso, este deve “escutar cada criança (...) comunicar com cada uma e com o grupo (...)” (p.61).

Assim, existem duas componentes na aquisição da linguagem: comunicação oral e consciência linguística. Na comunicação oral,

o clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (p. 62).

Para que exista um desenvolvimento na linguagem a criança necessita de comunicar, este desenvolvimento acontece se a mesma sentir que é escutada.

No que diz respeito à consciência linguística esta divide-se em três categorias: a consciência fonológica, a consciência de palavra e a consciência sintática:

- Consciência fonológica - “refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)” (p. 64);
- Consciência de palavra – “refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase” (p. 64);
- Consciência sintática – “prende-se com a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras” (p. 65).

Relativamente à abordagem à escrita o documento refere que atualmente todas as crianças tem contacto com a linguagem escrita, assim, o educador/a deve permitir que estas a utilizem no seu dia a dia.

“O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro” (p. 66). Este instrumento promove a aquisição de aprendizagens relativas à escrita, como por exemplo, o texto narrativo. “A forma como o/a educador/a utiliza e se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p. 67).

Existem três componentes fundamentais relacionadas com a abordagem escrita:

- Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto – “é a compreensão das funções da leitura e da escrita” (p. 67). É importante que as crianças saibam para que serve a linguagem escrita, quais as circunstância e objetivos para a sua utilização.
- Identificação de convenções da escrita – “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças desde muito cedo sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série

de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito” (p. 69).

- Prazer e motivação para ler e escrever – “É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita” (p. 71).

O papel do educador/a/professor/a, tanto no ambiente educativo que proporciona tanto nas suas interações, é essencial para que as crianças/alunos se apropriem e desenvolvam a linguagem oral e escrita.

De acordo com Niza (2015) citado por Beites (2023),

A produção escrita constrói a compreensão da escrita, a leitura. É por isso mesmo que as estratégias de alfabetização assentes em processos de escrita-leitura são mais eficazes na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita e da leitura do que as estratégias apoiadas nos métodos tradicionais de ensino fonético ou global da leitura (p. 124).

2.5. Componente curricular do português no programa do 1.º ciclo do ensino básico e nas aprendizagens essenciais

O ensino da língua portuguesa tem sido estruturado em diferentes domínios, embora as designações atribuídas a estes tenham variado ao longo do tempo. Na atualidade, esta componente curricular encontra-se organizada nos seguintes domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. É importante salientar que, nos dois primeiros anos do ensino básico, os domínios da Leitura e da Escrita são tratados de forma integrada, sendo apresentados como um só.

A disciplina de Português ocupa uma posição central em todo o currículo educacional, justificando-se esta preeminência pela importância incontestável da proficiência na língua materna na vida de um indivíduo. Assim, e como é mencionado no documento – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – é importante que haja uma consolidação dos domínios da leitura e da escrita em português

devido ao facto de estes constituírem o principal veículo para a construção crítica do conhecimento (Ministério da Educação, 2015).

Assim, e de acordo com o programa acima citado o 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma das etapas mais importantes na vida escolar das crianças (Ministério da Educação, 2015).

Nos primeiros anos do 1.º Ciclo, as crianças iniciam a compreensão da inter-relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, isto porque “a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral” (Ministério da Educação, 2015, p. 7).

As Aprendizagens Essenciais, documento atual orientador das práticas educativas, explica que “assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problema e de pensamento crítico.” (Ministério da Educação, 2018, p.1).

Em concordância com as AE, a aprendizagem do Português é feita através do encontro de diferentes áreas.

Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva: uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa, a formação consolidada de leitores, um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa (Ministério da Educação, 2018, p.2).

Capítulo 3.

3. Metodologia da Investigação

O presente Relatório Final (RF) apresentou a investigação realizada com 25 crianças em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e com 24 alunos, de uma turma mista, do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Neste capítulo foram contempladas as opções metodológicas empregues durante a investigação, a definição da problemática, as fases de investigação, os participantes, a caracterização dos contextos institucionais em que foram realizados os estágios, as técnicas/instrumentos de recolha de dados e os planos de ação concretizados nas valências de EPE e de 1.º CEB.

3.1. Opções metodológicas

3.1.1. Investigação sobre a própria prática

No que diz respeito à metodologia de investigação, esta refere-se ao processo de como se vai estruturar a mesma pelo investigador, este seleciona a melhor estratégia para desenvolver o estudo que pretende.

O processo de investigação deve iniciar-se pela formulação do problema ou das questões de estudo. Este é um passo importante, sendo que estas questões devem ser do interesse do educador/professor e capazes de solucionar com os recursos existentes. Importa salientar que o educador/professor deve tentar resolver problemas que desperte a sua atenção e que estejam ao seu alcance, mesmo que estes progridam com o desenvolvimento do seu trabalho (Hohmann & Weikart, 2011).

De acordo com Ponte (2002),

A investigação sobre a prática pode ter dois tipos principais de objetivos. Por um lado, pode visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação (p. 3).

Tal como refere Ponte (2002), a investigação deve produzir conhecimentos novos, pois caso contrário não será propriamente uma investigação. A metodologia deve ser rigorosa, de modo a merecer a qualificação de investigação, isto é, tem de assumir uma

natureza metódica e sistemática, permitindo desse modo, a sua possível reprodução. E finalmente, tem de ser pública, tem de ser comunicada a fim de ser apreciada e avaliada. Assim, também a investigação sobre a própria prática contempla estas características, devendo por isso, ser considerada investigação.

3.1.2. Paradigma participativo

Segundo Coutinho (2023), o conceito de paradigma “pode definir-se 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).

Nesta investigação o paradigma utilizado é o paradigma participativo. Este paradigma conjectura que o investigador assuma um papel ativo em todos os processos que orientam e fundamentam a sua ação, visto que o investigador se desloca ao local para observar e estabelecer comunicação direta com os participantes, este recorre a uma diversidade de estratégias de recolha de dados. Entre estes, destacam-se a utilização de notas de campo, a elaboração de narrativas reflexivas, a produção de registos fotográficos e videográficos, a aplicação de inquéritos por questionário e entrevistas, bem como o uso de outras técnicas e instrumentos. Este paradigma é também visto como uma vivência abstrata porque depende da experiência de participação de cada investigador.

Tendo em conta o tipo de questões que se pretendeu abordar e a convicção da relevância de um paradigma no tipo de investigação em Educação, utilizou-se uma investigação de cariz qualitativo.

A investigação qualitativa, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas antes, o de compreender o ponto de vista dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam

Por fim, e de acordo com Tomás (2007), existe a necessidade de promover um paradigma que:

considere a participação das crianças e uma conceção de cidadania ativa e crítica que concebe as crianças e jovens como atores sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, implicando não só o reconhecimento formal de direitos, mas também as condições do seu

exercício através de uma e real plena participação, em todas as esferas da vida social (p.119).

3.1.3. Professor reflexivo

A reflexão, na última década, constitui-se numa das tendências dominantes na área de formação de professores, e o conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores refletirem sobre suas práticas de ensino, dado que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p. 3).

Atualmente, muito se defende a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática, no intuito de modificá-la, melhorando-a não só em benefício do professor, mas de todos que compõem a comunidade escolar.

Em concordância com Alarcão (2005),

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (p. 176).

Alarcão (1996) defende que a reflexão é fundamental na fase que transita entre a teoria (o que pensamos e/ou planeamos baseado no saber) e a prática (os resultados da implementação da conceção teórica). Esta questão é relevante na medida em que, por exemplo, ao planificar determinada atividade podemos perspetivar como excelente resultado, mas a sua aplicação pode, no extremo, pouco ou nada ter que ver com o que imaginámos, por diversas razões que são imprevisíveis na planificação de uma ação.

A prática reflexiva não deve ser realizada pontualmente, deve fazer parte do dia-a-dia de um professor.

Segundo Perrenoud (1999),

(...) a prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina. Não uma rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas (p. 11).

3.1.4. Ética na investigação

Focando-me agora na dimensão ética, como dimensão indissociável da profissionalidade em educação de infância e da investigação com crianças, a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, concebida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), é um documento fundamental que deve acompanhar o/a educador/a de infância, no sentido em que é uma referência para o desenvolvimento da sua identidade profissional e de uma ação caracterizada pelo respeito e pela ética. Assim, o presente estudo foi conduzido tendo por base os seguintes princípios éticos:

- A Competência – enquanto saber teórico/prático relativo à profissão, em permanente construção;
- A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita;
- A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente;
- O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana (p. 1).

No que diz respeito ao meu percurso ético na investigação assegurei alguns princípios. Em primeiro lugar, procurei integrar-me na equipa educativa, respeitando as normas e regulamentos da instituição. Tendo eu um papel de observadora participante, deixei claro os objetivos do meu trabalho, adotando uma postura de entendimento e cumprimento relativamente à filosofia e às ideologias do estabelecimento educativo e da educadora/professora cooperante. Procurei respeitar sempre a privacidade e a confidencialidade de todos os envolvidos, preservando o anonimato. Note-se que o nome das crianças e outros agentes envolvidos nunca são revelados, sendo que me refiro a estes

através das iniciais dos seus nomes. Os registos fotográficos foram também editados de forma a não revelarem a identidade de ninguém.

No que toca ao consentimento informado, tanto as famílias como as crianças foram informadas do trabalho investigativo que estava a ser realizado, e procurei não ser intrusiva em momento algum, respeitando sempre a vontade dos participantes, e informando as crianças dos processos que estavam a decorrer, tentando não perturbar o tempo e o espaço de cada um. A recolha de imagens foi feita de forma discreta e sempre com o consentimento das crianças em questão.

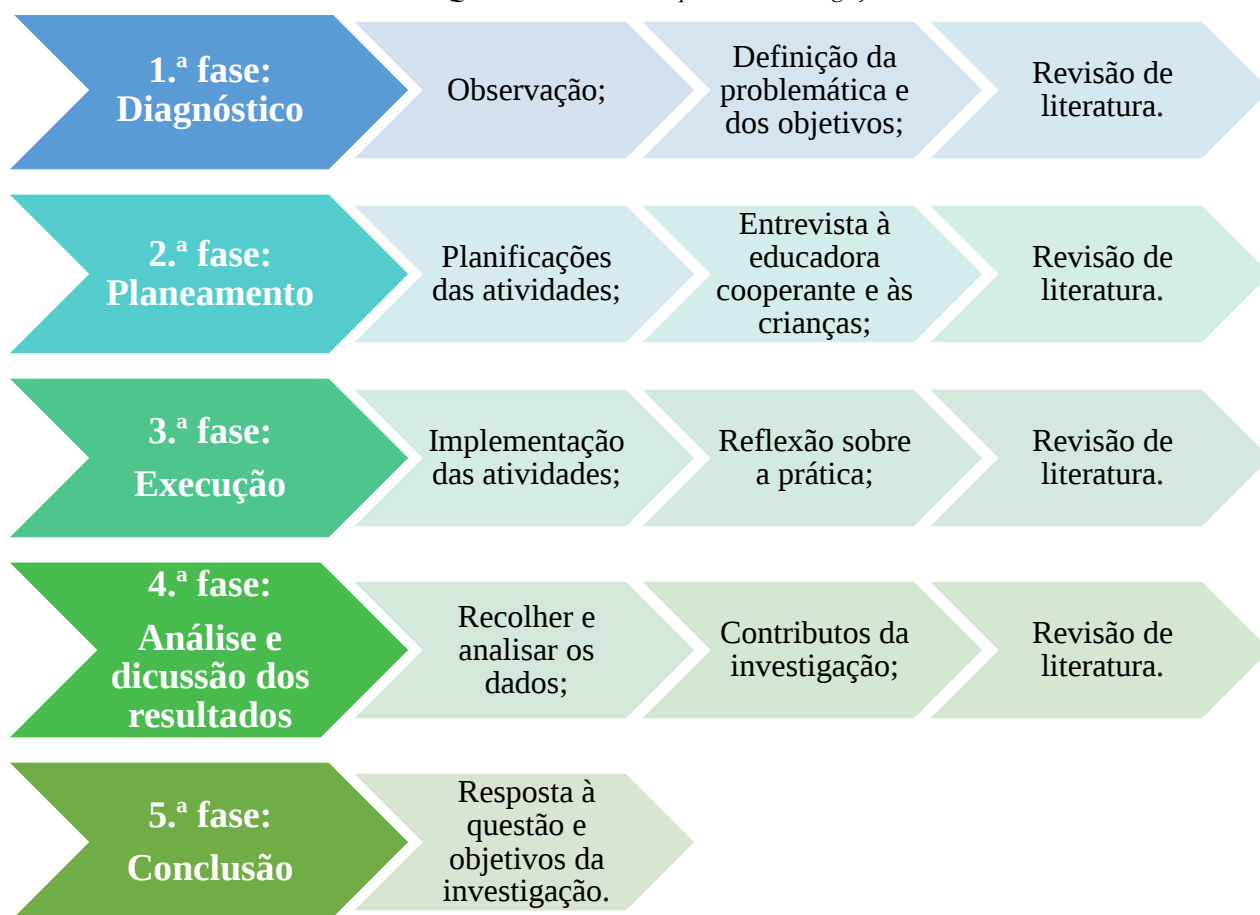
Por último, e uma vez que se trata de uma investigação com crianças, procurei respeitar e guiar-me pelo que está preconizado pela Convenção Internacional dos Direitos da Crianças (ONU, 1989), indo ao encontro das necessidades de cada uma, não criando ou exprimindo juízos preconcebidos, e velando sempre pelo seu bem-estar físico e psicológico. Tal como vem expresso na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012), tive sempre em conta a seguinte premissa no compromisso com as crianças: “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”. Apesar das diferenças existentes, procurei sempre compreendê-las, incentivá-las e apoiá-las nas suas dificuldades, contribuindo para a motivação e autoestima da criança e para o seu reconhecimento como aprendiz ativo.

3.2. Plano de investigação

3.2.1. Desenho do plano de investigação

A presente proposta de plano de investigação surgiu no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II, III e IV e do Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final I e II sendo constituída por cinco fases, como pode ser observado no quadro 1

Quadro 1 - Desenho do plano de investigação



3.2.2. Cronograma de investigação em contexto de EPE (2023)

			Meses			
			Abril	Maio	Junho	Julho
Fases do Estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo				
		Identificação da problemática				
		Caracterização do contexto socioeducativo				
		Revisão da literatura				
	2ª Fase	Entrevista à educadora cooperante				
		Entrevista às crianças				
		Questionário aos encarregados de educação				
		Notas de campo				
		Narrativas reflexivas				
		Planificação do plano de ação				
	3ª Fase	Implementação do plano de ação				
	4ª Fase	Recolha e análise de dados				
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação				
		Contributos da investigação				
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas				

Legenda:

- 1ª Fase – Diagnóstico;
- 2ª Fase – Planeamento;
- 3ª Fase – Execução;
- 4ª Fase – Análise e Discussão de Resultados;
- 5ª Fase – Conclusões

3.2.3. Cronograma de investigação em contexto de 1.º CEB (2023/2024)

			Meses				
			Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Fases do Estudo	1.ª Fase	Observação do contexto educativo					
		Identificação da problemática					
		Caracterização do contexto socioeducativo					
		Revisão da literatura					
	2.ª Fase	Entrevista à professora cooperante					
		Entrevista às crianças					
		Notas de campo					
		Narrativas reflexivas					
		Planificação do plano de ação					
	3.ª Fase	Implementação do plano de ação					
	4.ª Fase	Recolha e análise de dados					
		Apresentação, análise e discussão de resultados					
	5.ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação					
		Contributos da investigação					
		Entrega e apresentação pública do relatório final					

Legenda:

- 1ª Fase – Diagnóstico;
- 2ª Fase – Planeamento;
- 3ª Fase – Execução;
- 4ª Fase – Análise e Discussão de Resultados;
- 5ª Fase – Conclusões

3.2.4. Descrição do plano de investigação

O tema da investigação assenta na importância da MTP na emergência e desenvolvimento da linguagem escrita.

Este tema surgiu após várias observações, em contexto de Educação Pré-Escolar, numa sala de 5/6 anos, onde foi possível verificar que as crianças tinham um grande contacto com a linguagem escrita. De acordo com Silva et al. (2016), a “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” (p. 60).

Este plano de investigação teve como sustento quatro fases. A primeira fase diz respeito à observação, onde através da mesma foi desenvolvida a temática de investigação. De acordo com Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017) a observação participante

é uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move. A observação toma parte no meio aonde as pessoas se envolvem. Por um lado, esta metodologia proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais, da sua dimensão histórica, sociocultural, dos seus processos. Por outro lado, permite-lhe intervir nesse mesmo quotidiano, e nele trabalhar ao nível das representações sociais, e propiciar a emergência de novas necessidades para os indivíduos que ali desenvolvem as suas atividades (p. 727).

Na segunda fase, foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora e à professora cooperante, tendo como objetivo perceber qual a conceção que as mesmas tinham acerca do tema. Sendo a entrevista uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação, consistindo numa “interação verbal entre o investigador e o respondente” (Afonso, 2005, p.97), é também única, dado que as perguntas se adequam àquilo que cada participante partilha com o entrevistador (Rubin & Rubin, 2005).

Para além da entrevista às docentes, foi realizada também uma entrevista às crianças, para perceber quais as conceções relativamente à escrita, e em que ocasiões a utilizam. As entrevistas foram realizadas individualmente a cada uma das crianças, para que cada uma conseguisse dar a sua opinião e não existir influência de uma criança para a outra criança. A terceira fase diz respeito à execução, onde foram realizadas atividades, assim como reflexões sobre a prática. A quarta e última fase, assume-se na recolha de

todos os dados e na verificação dos seus contributos para a investigação. De referir ainda que em todas as fases é realizada a revisão da literatura. Uma revisão da literatura cuidada é considerada como ponto de partida para a investigação, o que permite conhecer, compreender, avaliar e sintetizar investigações já realizadas, possibilitando identificar novas abordagens, conhecer e avaliar métodos de pesquisa e, ainda, ajudar a delimitar o problema da investigação (Cohen e Manion, 1990).

3.2.5. Questões e objetivos de investigação

A questão de investigação surgiu da observação realizada. Foi notório que a escrita está presente no dia a dia das crianças.

A instituição onde foi realizado o estágio, em contexto EPE, que deu origem à questão de investigação, segue as fases da Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta é uma metodologia que, na nossa perspetiva, promove a emergência da escrita. Neste sentido, foi definida a seguinte questão de investigação: **“De que forma a Metodologia de Trabalho de Projeto promove a Emergência e Aprendizagem da escrita?”**.

Para esta questão foi delineado um seguinte objetivo geral: compreender como a Metodologia de Trabalho de Projeto promove a Emergência e Aprendizagem da linguagem escrita.

Tendo em conta este objetivo geral concebemos quatro objetivos específicos: identificar as conceções das crianças face à funcionalidade da escrita; perceber a intervenção do adulto na Emergência e Aprendizagem da linguagem escrita; reconhecer as funcionalidades da escrita nas atividades, nas rotinas e interações; e perceber que etapas/processos são utilizados na Metodologia de Trabalho de Projeto para o envolvimento das crianças na escrita.

3.2.6 Técnicas/Instrumentos de investigação

De acordo com Coutinho (2023), “para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (p. 370).

No que concerne às técnicas/instrumentos que foram utilizados na recolha de dados para responder à questão investigativa, operacionalizámos, cinco técnicas fulcrais e os respetivos instrumentos: (i) a **observação**, que tem como instrumentos as notas de

campo (NC) e as produções das crianças, segundo Ludke e André (1986), a observação é uma das técnicas fundamentais para a recolha de dados na investigação qualitativa. Também Coutinho (2023) refere que esta técnica está centrada na “perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo” (p. 370); (ii) a **entrevista** que tem como instrumento o guião da entrevista e a sua transcrição, de acordo com Moser e Kalton (1971), a entrevista é “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado” (p. 271); (iii) as **metodologias visuais**, através do registo fotográfico/vídeo; (iv) a **consulta documental**, como referem Ludke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema” (p. 38). Quanto a esta técnica Coutinho (2023) defende que o investigador deve conter informações que lhe serão úteis no decorrer da investigação, e, para isso, o investigador necessita de realizar uma boa pesquisa e leitura documental; e (v) o **inquérito por questionário**, como menciona a mesma autora acima supracitada, é empregue quando necessitamos de investigar um grande número de pessoas, com o objetivo de identificar as características distintivas de grandes grupos de indivíduos, “associamos este instrumento a planos de investigação de cariz quantitativo” (p. 139).

3.3. Participantes

No contexto de EPE participaram na investigação 6 crianças do grupo, sendo que 2 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A educadora cooperante teve também uma importante participação nesta investigação.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico participaram 24 alunos, sendo que 16 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino, e a professora cooperante. Importa referir que esta era uma turma mista de 2.º e 3.º anos, 13 alunos eram do 2.º ano e 11 do 3.º ano.

3.4. Caracterização dos contextos institucionais

Neste tópico caracterizámos os contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde foram realizados os estágios correspondentes à Prática de Ensino Supervisionada II, III e IV.

Com base nos dados recolhidos a partir de técnicas e instrumentos como a entrevista, a consulta e análise documental (projeto educativo da instituição e projeto educativo de sala) e as notas de campo, fizemos uma caracterização nas seguintes dimensões: (i) caracterização da instituição; (ii) caracterização do grupo de crianças e (iii) caracterização do ambiente educativo.

3.4.1. Caracterização do contexto institucional na EPE

3.4.1.1. Caracterização da instituição

O estágio de Prática de Ensino Supervisionada II foi realizado numa Instituição de Ensino Particular e Cooperativo, com fins lucrativos, sendo a creche tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social e o JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência. A organização socioeducativa encontra-se localizada na freguesia de Alvalade, no distrito de Lisboa.

A instituição foi fundada em 1967, numa primeira fase com apenas uma sala, com o objetivo de responder às necessidades dos funcionários da empresa a par da divulgação de produtos alimentares. Foi a partir de 1974 que se construiu a creche e o Jardim de Infância, alargando o acesso a todas as crianças da comunidade (Projeto Educativo, 2021)

Correndo o risco de considerar que é ao entrar na organização que tudo se desenrola, não podemos ignorar o facto que é aquilo que observamos antes de entrar e as particularidades do meio envolvente que nos oferecem importantes informações que irão orientar a nossa ação educativa. Além do mais, esta é a primeira oportunidade de olharmos as crianças e assim constatarmos que além de diversas semelhanças, as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras.” (Ferreira, 2004, p.65) A organização socioeducativa localiza-se numa das principais avenidas de Lisboa, caracterizada pelo seu intenso tráfego e afluência de pessoas. Na sua proximidade encontram-se diversas empresas, outras organizações socioeducativas e um parque que dispõe de uma extensa área de natureza e um parque com diversos equipamentos para crianças.

A instituição é abrangida pelas valências de berçário, creche, jardim de infância e 1.º ciclo do Ensino Básico. É constituída por uma sala de berçário, quatro salas de creche (duas de 1/ 2 anos e duas de 2/ 3 anos), três de jardim de infância (heterogêneas) e três de 1.º ciclo (uma sala mista de 1.º e 2.º ano, uma sala de 3.º ano e uma sala de 4.º ano) (Projeto Educativo, 2021).

De acordo com o Projeto Educativo (2021), doravante designado por PE, no que diz respeito à estrutura organizacional do espaço, a organização é constituída por dois edifícios distintos dado que, no edifício principal onde funcionam as salas de creche, é onde também estão localizados os espaços comuns, como uma sala para as funcionárias, no terceiro piso. Existem duas casas de banho: uma localizada no segundo piso, dando resposta às duas salas para crianças com 1/2 anos e outra no piso térreo para as crianças com 2/3 anos. De igual forma, existem dois espaços exteriores distintos: um adjacente às duas salas para crianças com 1/2 anos e outro, no piso térreo para as crianças com 2/3 anos de idade. Neste edifício existem também a cozinha e o refeitório. Como ligação entre os dois edifícios encontra-se um recreio, parte dele coberto, destinado às crianças de JI e 1.º CEB. No segundo edifício encontramos as três salas de jardim de infância e as três salas de 1.º CEB, três casas de banho (uma no piso térreo e duas no segundo piso divididas por casa de banho masculina e feminina que dão resposta às salas de JI deste piso e às salas de 1.º CEB, e ainda o gabinete da psicóloga, uma biblioteca e um ginásio, que detém também a função de dormitório.

Segundo o PE (2021), o lema da instituição – *“Direitos que nos dão voz!”* - é sinónimo de uma perspetiva da criança enquanto agente educativo e sujeito de direitos. Surgem ainda, no Projeto Educativo da Instituição (2021-2023) outros conceitos que fomentam a importância da criança e dos seus direitos, tais como, “eu participo porque estou aqui” com o propósito de proporcionar a participação efetiva das crianças. Outra ideia é “brincar é o meu direito”, onde se evidencia a importância do brincar. Por fim, “uma comunidade que garante os meus direitos”, que consagra as conceções anteriores no sentido em que, como agentes educativos, é nosso dever que os direitos das crianças sejam reconhecidos e assegurados por toda a comunidade.

Os princípios educativos da instituição são: i) criança como ator social; ii) a criança como produtora de culturas; iii) uma escola para todos; iv) democracia e partilha do poder; v) uma perspetiva sociocultural de aprendizagem; vi) a emergência do brincar; vii) escola, família e comunidade: um caminho que se faz em conjunto; viii) promover, provocar, emancipar; ix) trabalho co-construído em equipa; x) afetividade e segurança

emocional; xi) a escuta; e xii) a rua não pode estar em vias de extinção (Projeto Educativo da Instituição, 2021-2023).

A instituição tem como modelo pedagógico o Movimento de Escola Moderna, que foi implementado em 2004 nas valências de creche e II e posteriormente, em 2015, também no 1.º CEB. De acordo com Folque (2018), este modelo foi criado nos anos 60 do século XX, formalizado juridicamente como associação pedagógica em 1976. Como refere Niza (2015), o MEM foi criado a partir da Escola Nova em oposição às concepções tradicionais de ensino. A Escola Nova foi um movimento fundado por Ferrière, de renovação do ensino que surgiu entre o século XIX e o início do século XX de forma a implementar alguma autonomia, confiança e disciplina na sala de aula. De um modo geral, o principal objetivo desta pedagogia era o de que os alunos assumissem mo responsabilidades escolares de forma a encararem futuramente a vida adulta com mais eficácia (Freire, 1996).

O MEM define a escola como um início às práticas cooperativas e democráticas (Niza, 2015). Nas escolas MEM as crianças e os adultos têm um importante papel na criação de um ambiente educativo que auxilie os indivíduos “a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Formosinho, 2013, p. 144).

De acordo com Niza (2015), são sete os princípios pedagógicos que definem este modelo pedagógico: (i) “dar coerência ética à escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização que melhor se adequem às regras e objetivos”; (ii) “negociação progressiva”; (iii) “prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação”; (iv) “os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos”; (v) a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos”; (vi) as práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade”; e (vii) “os alunos intervêm ou interpellam o meio social e integram na aula atores comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos” (Niza, 2013, p. 145-148).

A abordagem baseada no trabalho por projetos constitui uma das características fundamentais da instituição, refletindo o seu compromisso com as metodologias pedagógicas ativas e inovadoras. Foi possível observar que este trabalho é desenvolvido de forma contínua e progressiva, desde a valência de berçário até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao adotar esta metodologia, a instituição promove um ambiente de aprendizagens

dinâmico, onde o foco não se limita à transmissão de conteúdos, mas sim à interação e à partilha de ideias e conhecimentos.

Além disso, a participação de membros da comunidade, como famílias ou especialistas, enriquece ainda mais todo o trabalho desenvolvido, trazendo novas perspectivas e experiências para o ambiente escolar.

3.4.1.2. Caracterização do grupo de crianças

A caracterização do grupo de crianças aqui apresentada é fruto, em primeiro lugar, da observação das crianças, da escuta ativa das mesmas, das suas brincadeiras, ações e reações, mas é também resultado das diversas conversas, formais e informais, com a equipa educativa da sala, que por serem referência destas crianças são as que melhor as conhecem. Assim, tivemos a oportunidade de identificar algumas particularidades que nos permitiram regular a prática e definir diariamente a intencionalidade pedagógica.

O grupo de crianças da sala de jardim de infância onde foi realizado o estágio era constituído por 25 crianças, 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Era um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Todas as crianças deste grupo eram de nacionalidade portuguesa.

Vinte e três crianças deste grupo já frequentavam o colégio no ano anterior. Duas crianças entraram posteriormente para o grupo. No entanto, ambas frequentavam outra instituição. No que diz respeito aos irmãos e à frequência destes na mesma organização socioeducativa podemos observar o quadro seguinte:

Quadro 2 - Número de irmãos

Crianças	Irmãos	Frequentam a instituição
A.M.	1	1
C.G.	1	1
D.A.	0	0
F.B.	0	0
F.M.	0	0

F.G.	1	0
F.T.	1	1
G.O.	2	1
J.S.	1	1
L.B.	0	0
M.M.	0	0
M.P.	1	1
M.A.	2	2
M.C.	1	1
M.A.	2	1
M.F.C.	1	1
M.C.	2	1
N.C.	0	0
P.S.	0	0
P.T.	1	1
P.T.	1	1
R.L.	1	1
S.M.	1	1
S.F.	1	1
T.W.	1	1

Através deste quadro podemos verificar que a maioria das crianças têm irmãos e que estes frequentam o mesmo contexto socioeducativo.

De acordo com a informação disponibilizada pela educadora cooperante, existem algumas crianças com problemáticas específicas no grupo – uma criança diagnosticada com hiperatividade e déficit de atenção, identificada pela Intervenção Precoce que é acompanhada pela Terapia da Fala e Psicomotricidade; uma criança diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo acompanhada pela Terapia da Fala e Psicomotricidade; uma criança identificada pela Intervenção Precoce, decorrente do processo de adoção vivido, bem como de dificuldades de regulação emocional e comportamental. Existem ainda outras três crianças acompanhadas em Terapia da Fala e Psicomotricidade, estas sem qualquer tipo de diagnóstico associado.

O grupo era autónomo, dinâmico e participativo. Grande parte do grupo de crianças já sabia escrever o seu nome e já identificava o nome das restantes crianças do grupo, esta característica pode ser observada nas reuniões existentes na sala, onde as crianças que são os responsáveis da semana, dão a palavra às crianças que escreveram o seu nome, quer na folha das novidades, quer no diário de sala.

As áreas da preferência das crianças do grupo, e com maior solicitação, eram as áreas das construções e jogos de chão, a área do faz-de-conta e dos jogos de mesa, seguido da área da expressão plástica, a oficina da escrita, laboratório das ciências e matemática e a biblioteca.

Este era um grupo disponível para novas propostas, dos pares ou dos adultos da sala, bem como para a descoberta de novos projetos acerca do mundo que os rodeia. Algumas crianças ainda apresentavam dificuldades em gerir conflitos que surgiam, no recreio é onde estas dificuldades eram mais visíveis. No que diz respeito às competências motoras, o grupo possuía uma boa coordenação dos grandes músculos, podia ser observado no correr e saltar, e relativamente à coordenação óculo-manual, o grupo utilizava corretamente a tesoura, desenha, pinta, etc.

Sobre a autonomia das crianças, mais precisamente sobre os hábitos alimentares, foi possível constatar que todas as crianças comiam sozinhas.

Ao longo dos dias, eram observáveis diversos exemplos da autonomia das crianças em que estas se mostravam capazes de refletir e de propor soluções para os problemas que surgiam. Isto é também resultado do modelo pedagógico adotado, cujos princípios pedagógicos apoiam e incentivam a participação das crianças.

Em momentos privilegiados como as reuniões de conselho, as crianças tinham a oportunidade de experienciar a democracia e a cidadania, onde se valoriza a argumentação e o respeito pelo outro e pela sua opinião.

3.4.1.3. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo deve ser planeado de forma a satisfazer as necessidades da criança, isto é, tudo deverá estar acessível à criança, pois só assim o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar a sua autonomia, bem como a sua socialização.

De acordo com Silva et al., (2016), as organizações educativas são consideradas como contextos que ocupam diversas funções e, para isso, dispõem de tempos e espaços próprios criando, entre os seus intervenientes, diferentes relações.

Para avaliar a qualidade do ambiente educativo, observaram-se as condições do mesmo e as interações existentes na instituição onde se realizou o estágio, utilizando a Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 2005). Esta é a versão revista e atualmente utilizada.

A escala é constituída por 43 itens organizados em 7 subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem e Raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do Programa e Pais e Pessoal. Cada item é cotado numa escala de sete pontos com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente) (p. 21).

Segundo a escala e, realizada uma média entre as pontuações obtidas em cada subescala, o presente ambiente educativo encontrava-se no nível seis, entre os níveis bom e excelente (Apêndice A).

De acordo com Forneiro (2008), “do ponto de vista escolar, podemos entender o ambiente como uma estrutura de quatro dimensões claramente definidas e interrelacionadas entre si: a dimensão física, a dimensão temporal, a dimensão relacional e a dimensão funcional” (p.52).

Dimensão Física

No que diz respeito ao espaço da sala de atividades, foi possível observar que a mesma se caracterizava sobretudo por ser um espaço amplo e iluminado. A sala era organizada partindo de um espaço central que promovia a livre circulação, sendo que os

materiais se distribuíam pelos armários à volta da mesma. Era nesse espaço que decorria a maioria das atividades e rotinas diárias, à exceção das sessões de educação física e das atividades extracurriculares, que decorriam no ginásio ou no espaço exterior. Esta encontrava-se organizada em diferentes áreas, dispostas de forma a possibilitar variadas aprendizagens, vivências e explorações, de tal forma que, cada uma destas, dispunha de materiais cuidadosamente selecionados com o objetivo de potenciar tais vivências.

Em seguida apresentamos as áreas que compunham a sala, assim como os materiais disponibilizados nas mesmas:

- i) **Biblioteca** – esta área dispunha de almofadas no chão e diferentes livros para exploração livre por parte das crianças. Era nesta área que eram lidas muitas histórias por parte dos adultos, e onde muitas vezes as crianças comiam a fruta, como demonstrado no seguinte exemplo:

“vamos todos sentar-nos na biblioteca para comer a fruta e ouvir uma história”

In notas de campo

Contudo, é também utilizada para pequenas reuniões, conversas, etc.

- ii) **Oficina da escrita** – estavam à disposição diferentes materiais riscadores como canetas e lápis, cadernos, blocos, ficheiros com cartões com os nomes das crianças e ainda cartões com profissões, alimentos, meios de transporte, uma tabela com a correspondência da letra minúscula com a letra maiúscula, um computador e uma impressora. Algumas das interações que observámos prenderam-se, sobretudo, com a utilização dos cartões dos nomes e das profissões. O G.O. solicitou ajuda para ligar o computador da sala e abrir o Word.

“O que vais fazer? Vou buscar o ficheiro dos animais e escrever o nome deles aqui no computador”

In notas de campo

- iii) **Área da expressão plástica** - De acordo com Niza (2015), esta área “(...) integra os dispositivos para a pintura, desenho, modelagem e tapeçaria” (p. 199). Nesta área as crianças encontravam disponíveis diversos materiais como tintas, plasticina e diferentes acessórios para a modelagem da mesma, pincéis, lápis de cor e de cera, canetas de feltro, tesouras e colas.

A M.A. estava na área da expressão plástica a brincar com plasticina. Propusemos um desafio:

“M. consegues escrever o teu nome com plasticina?” Ao que ela respondeu: “Claro que consigo!”

In notas de campo

- iv) **Laboratório de ciências e matemática** – nesta área, as crianças podiam explorar diferentes materiais, tais como: tubos de ensaio, balanças, microscópios, livros relacionados com as ciências, um globo, uma maquete do corpo humano, um formigueiro, várias sementes e cereais, uma maquete de um sistema solar, vários ficheiros de experiências, um ábaco vertical, blocos, geoplanos, ficheiros de atividades com blocos, etc.

O F.T. foi para a área das ciências e da matemática. Sentou-se e disse: *“Raquel fazes-me companhia e ajudas-me com isto?”* (Geoplano)

In notas de campo

- v) **Área do faz de conta** – era nesta área que as crianças realizavam algumas atividades “(...) compõem as suas personagens para atividades de «faz de conta» e projetos de representação dramática” (Niza, 2015, p. 199). Assim, estavam disponíveis diferentes roupas e acessórios, uma casa de bonecas, uma cozinha com diferentes utensílios, uma mesa e bancos no centro e um piano. O seguinte exemplo demonstra a utilização desta área:

A M.C foi para a área do faz de conta e vestiu vários fatos, de seguida perguntou se eu gostava do fato de bailarina que ela tinha feito.

In notas de campo

- vi) **Jogos de chão e construção** - aqui existiam diferentes materiais de construção como peças de encaixe, algumas com íman, legos e ainda animais.

Aproximei-me do M.A. e do F.G. e perguntei o que estavam a fazer, ao que eles responderam:

“o Titanic.” Esta ideia das crianças surgiu depois de assistirem à divulgação de um projeto sobre o Titanic. As crianças construíram-no e pediram ajuda para irmos conversar com o grupo da sala que tinha realizado o projeto, mostrar o que tinham construído.

In notas de campo

- vii) **Jogos de mesa** - nesta área estavam disponíveis diversos jogos de associação de cores, puzzles de diferentes tamanhos, blocos de madeira, jogos de memória, jogos de empilhar e jogos de tabuleiro.

A J.S. pediu se podia jogar a um jogo com ela, onde prontamente respondemos afirmativamente. A J.S. foi buscar um jogo de blocos e o M.A. juntou-se a nós para jogar.

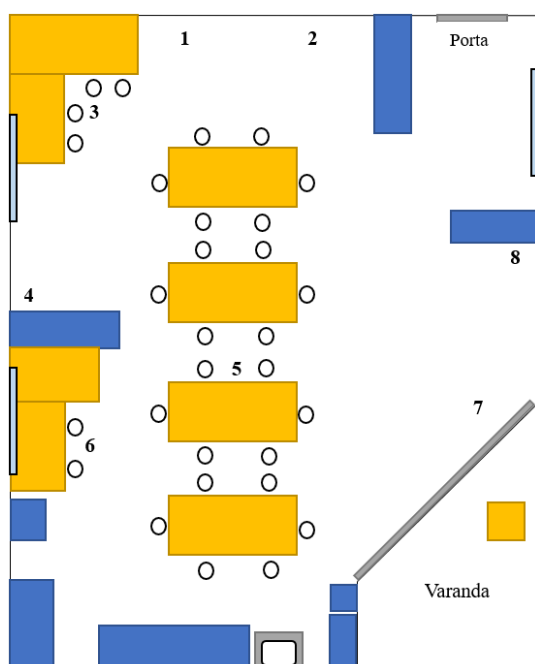
In notas de campo

Além das áreas supramencionadas, existia uma área central, polivalente, que dependendo da organização das mesas, servia de apoio não só às áreas descritas como a atividades de grande grupo, como as reuniões de conselho.

Estamos perante um planeamento cuidado e refletido, o que significa que não é sinónimo de inflexibilidade. As áreas e os materiais que as constituíam são passíveis de alteração sempre que as necessidades e interesses das crianças o justifiquem.

As paredes da sala eram utilizadas como expositores, portanto estas possuíam as produções realizadas pelas crianças. Formosinho (2013), refere ainda que “será numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação atividade educativa participada por elas” (p. 151).

Figura 1 - Planta da sala de EPE



Legenda:

- 1 – Jogos de chão e construção
- 2 – Jogos de mesa
- 3 – Oficina da escrita
- 4 – Biblioteca
- 5 – Área polivalente
- 6 – Laboratório de Ciências e Matemática
- 7 – Área da expressão plástica
- 8 – Área do faz de conta

Dimensão temporal

De acordo com Silva et al (2016),

O tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada. A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro (p. 27).

Na sala onde foi realizado este estágio, o tempo regia-se por uma rotina diária, rotina essa que tinha uma grande flexibilidade, onde os interesses e necessidades das crianças eram colocados em primeiro lugar.

É possível observar no quadro 2, a organização temporal do grupo de crianças.

Quadro 3 - Rotinas diárias

2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
Reunião da Manhã				
Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos
Comunicações				
Almoço				
Escrita/Dinamização de histórias	Matemática/Ciências	Música	Artes/Jogos sociais	Reunião de conselho

Dimensão relacional

Segundo Forneiro (1998), a dimensão relacional refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala.

A relação entre pares era positiva, apesar da existência de alguns conflitos, o que é normal nestas idades, conflitos esses que por vezes necessitavam do apoio do adulto para a sua resolução. No entanto, é de salientar a grande entreajuda entre todos os elementos do grupo. Além, da boa relação entre todas as crianças do grupo, verificou-se que existiam alguns pares de referência.

No que diz respeito à relação adulto-criança verificou-se a existência de afeto ao longo do dia, nomeadamente no reforço positivo perante as conquistas das crianças, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

“Na reunião de conselho realizada, depois de se verificar uma evolução do comportamento de uma criança, a educadora pediu ao grupo para que dessemos uma salva de palmas ao P.S., seguidamente deu-lhe um abraço”

In notas de campo

De salientar que as positivas relações estabelecidas entre as adultas da sala, se estendiam e resultavam obviamente em relações positivas com as crianças. Durante o longo período em que permanecemos na sala, tanto a educadora como a auxiliar demonstraram preocupação em transmitir os seus conhecimentos e partilhar as suas intenções pedagógicas.

Outro aspeto importante de salientar diz respeito ao envolvimento das famílias. “(...) diariamente as famílias são convidadas a vir à sala, propõem-se autonomamente nem é a questão de serem convidadas, como sabem que o ambiente favorece essa participação, quando têm alguma proposta que sentem que é pertinente para o grupo, e tu já observaste várias, vêm à instituição e fazem parte dessas dinâmicas” *In* entrevista à educadora cooperante. (Apêndice C). As visitas das famílias à escola são sempre importantes, verificou-se que as crianças prezam muito estes momentos, quer a criança que é familiar do indivíduo que vem à escola, quer o restante grupo. Estas visitas traziam sempre novidades e novos saberes.

O avô do G.O. veio à escola explicar algumas regras de futebol e realizou atividades com as crianças para demonstrar a importância de existirem adversários e de como devemos saber ganhar e perder.

In notas de campo

Através das observações realizadas e da própria experiência nas rotinas diárias do grupo, tivemos a oportunidade de constatar que as famílias têm um papel muito ativo no processo educativo dos seus educandos. Foi visível a existência de um clima muito agradável entre as famílias e a equipa da organização socioeducativa, fundamental para uma ação educativa participada.

O trabalho cooperativo entre os agentes educativos era muito privilegiado, existindo uma relação muito respeitosa e positiva entre ambos, pautada pela frequente comunicação e troca de informações. Também a equipa educativa procurava manter essa relação e contacto com as famílias através das diversas partilhas de informações e

conversas informais durante a chegada ou a partida das crianças, conjuntamente com momentos formais como reuniões. Conseguimos observar as diversas interações entre as famílias, as crianças e a equipa educativa de sala, quer em propostas dinamizadas pelas famílias, quer nas próprias rotinas onde era notório o interesse que tinham pelas atividades e acontecimentos decorridos em sala, uma vez que procuravam estar sempre a par do que é feito em sala e potenciar novas descobertas.

Dimensão funcional

A sala era utilizada para a realização de atividades/brincadeiras livres, a mesma era dividida pelas áreas de interesse pressupostas pelo MEM, áreas estas que são seleccionadas pelas crianças, autonomamente, no mapa de atividades. Este mapa é um dos instrumentos de pilotagem presentes na sala. De acordo com este Modelo Pedagógico, os instrumentos de pilotagem têm diferentes funções no trabalho da sala, são elas de planeamento, de avaliação e de registo. Desta forma, torna-se importante explicitar alguns destes instrumentos:

- i) **Mapa de atividades** – “(...) quadro com duas entradas, os nomes de todas as crianças encontram-se na coluna da esquerda e as áreas de atividades na linha horizontal superior. Cada criança faz um círculo nas atividades que planeou (...) Este mapa é também utilizado para avaliar o trabalho de grupo” (Folque, 2018, p. 55).
- ii) **Mapa de presenças** – “trata-se de um quadro mensal de duas entradas: os dias da semana/mês encontram-se na linha superior e os nomes das crianças na coluna da esquerda. Todas as manhãs, à medida que entram, as crianças marcam a sua presença” (Folque, 2018, p. 55).
- iii) **Quadro de tarefas** – de acordo com Niza (2013), é constituído “(...) pelos nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas (mesas, limpar sala, almoços, arrumar oficina, etc.) alinhados horizontalmente” (p. 153). Todas as semanas as crianças ficam responsáveis por uma tarefa.
- iv) **Diário de sala** – é uma folha onde, segundo Niza (2013), “assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo (...)” (p. 153). Ajuda também no planeamento de futuras atividades. Este diário é constituído por uma folha com quatro colunas. As duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos “não gostamos” e “gostamos”. A terceira diz respeito a atividades, realizações ou acontecimentos significantes para as crianças

ou adultos, possui normalmente a palavra “fizemos”. A quarta e última coluna refere-se ao registo de sugestões, é iniciada por “queremos”.

- v) **Mapa orientador de projetos** – este mapa é constituído por uma tabela com cinco colunas. A primeira diz respeito ao nome do projeto, a segunda a quem está inserido nesse projeto, a terceira refere-se à data de início do mesmo, a quarta coluna concerne à data do fim do projeto e a quinta e última coluna a quem irá ser comunicado o projeto. Este mapa ajuda a educador a perceber quem participa ou não nos projetos. “A lista de projetos por exemplo acaba por ajudar a regular se todas as crianças vão participando” *In* entrevista à educadora cooperante. (Apêndice C).

Além, desta funcionalidade, a sala tinha também a funcionalidade para realização dos lanches da tarde e para a atividade curricular de música.

3.4.2. Caracterização do contexto institucional no 1.º CEB

3.4.2.1. Caracterização da instituição

O estágio foi desenvolvido na mesma instituição acima mencionada.

3.4.2.2. Caracterização da turma

Com o propósito de delinear as características da turma, procedemos não apenas à observação direta dos alunos, como à aplicação da escuta ativa em relação aos mesmos e à análise das suas brincadeiras, ações e reações, apresentando essas abordagens como estratégias adotadas para aprofundar a compreensão individual de cada aluno e, por conseguinte, da turma. Adicionalmente, incluíram-se as conversas informais estabelecidas com a equipa educativa da sala como meio de ajustar a nossa prática pedagógica e de estabelecer quotidianamente as nossas intenções educativas.

Neste contexto, a turma de composição heterogénea englobava um contingente de 23 alunos, distribuídos entre 13 crianças do 2.º ano e 11 do 3.º ano. Entre esses, 16 alunos eram do sexo feminino, enquanto 8 eram do sexo masculino. Dado o carácter heterogéneo desta turma, constatámos a presença de duas docentes titulares na sala de aula.

Todos os discentes se encontravam no contexto socioeducativo no ano anterior e compartilhavam a mesma sala de aula, sob a supervisão de uma das professoras titulares.

A totalidade dos estudantes pertencentes à turma utilizava o português como língua materna, com a exceção de uma aluna cuja língua materna é o inglês, sendo esta aluna, filha de pais originários dos Estados Unidos da América.

As interações estabelecidas entre os alunos da turma eram consideradas positivas, não sendo observadas circunstâncias excepcionais para a sua faixa etária. O conjunto de alunos mantinha relações interpessoais e colaborava de maneira relativamente harmoniosa. Os alunos da sala demonstravam interesse e gosto ao estar na sala de aula, revelando contentamento e satisfação. O grupo exibia características de organização, autonomia, entusiasmo, participação ativa e colaboração. Em outras palavras, os alunos demonstravam domínio das rotinas, desempenhando as tarefas com crescente autonomia e responsabilidade, contribuindo para a organização e arrumação dos espaços. Adicionalmente, adaptavam-se progressivamente a alterações organizacionais na sala para a realização de atividades em pares, pequenos ou grandes grupos. Contudo, observava-se que alguns estudantes demonstravam alguma falta de concentração durante a realização das atividades. O grupo de alunos revelava um notável entusiasmo pela leitura e audição de histórias, destacando-se a implementação da rotina designada como "Clube de Leitura" na agenda. A turma demonstrava uma assiduidade regular. No que concerne à pontualidade, constatámos a ocorrência de alguns atrasos diários, alguns dos quais são de natureza recorrente.

A maior parte dos alunos demonstrava proficiência na leitura e escrita, não apresentando dificuldades aparentes. No entanto, há alguns casos que ainda se encontram em estágios iniciais do processo de aquisição da leitura e escrita. Os alunos do 2.º ano demonstravam prazer e motivação relativamente à escrita, escrevendo por iniciativa própria, sendo capazes de escrever textos narrativos, ainda que apresentassem pouco cuidado e coesão textual.

Os alunos do 3.º ano evidenciavam entusiasmo e motivação em relação à prática da escrita, escrevendo por iniciativa própria, sendo capazes de escrever textos narrativos. Contudo, é perceptível que, apesar dessa iniciativa, os referidos textos tendem a apresentar escassa atenção à coesão e ao cuidado textual. No que concerne à competência escrita, os alunos do 3.º ano exibiam satisfação e motivação intrínseca, tendo iniciativa na produção de textos de naturezas diversas. A maioria do grupo demonstrava habilidade na construção de textos, evidenciando coerência e estrutura nas suas composições.

Quanto às famílias dos alunos, estas ostentavam um nível socioeconómico médio, caracterizando-se por possuírem qualificações académicas ao nível do Ensino Superior.

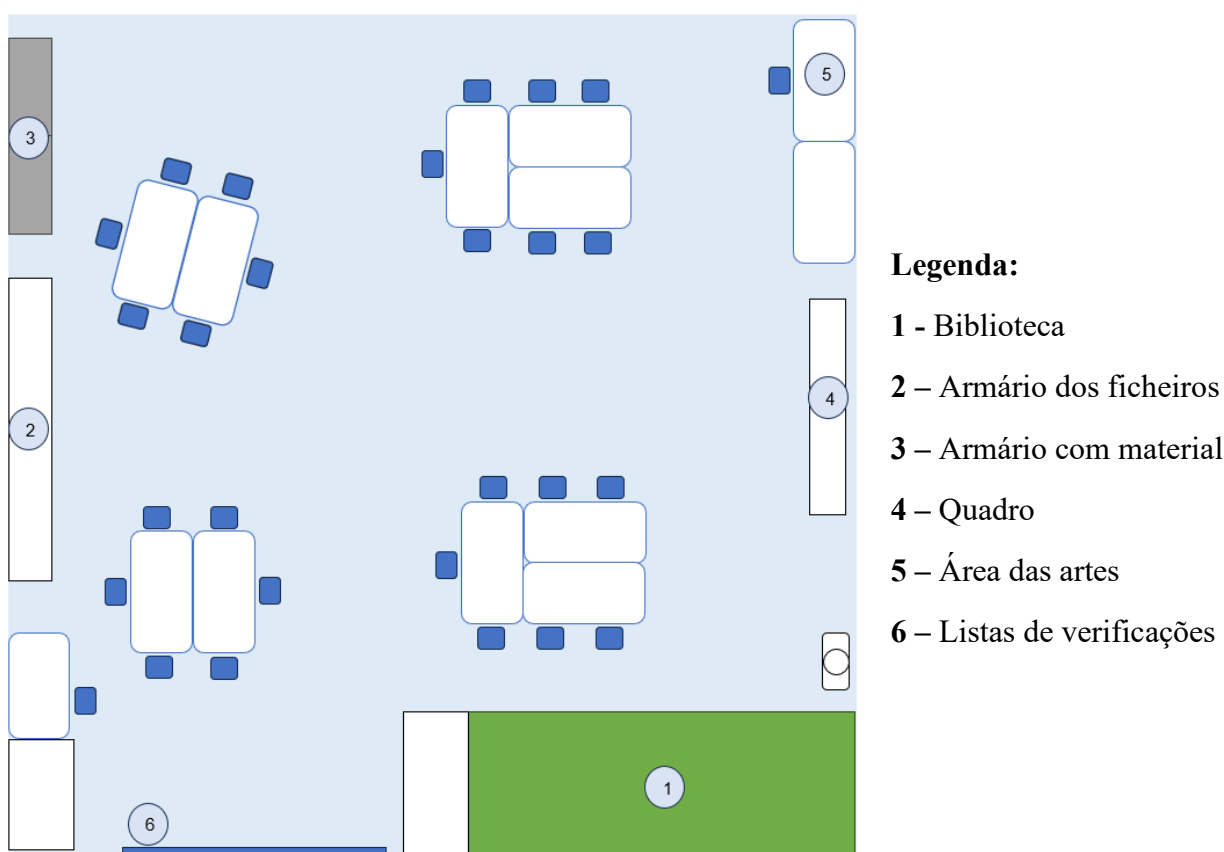
Estas famílias residem na cidade de Lisboa e utilizam veículos particulares ou, em alguns casos, transportes públicos para se deslocarem até à escola. O grupo de pais acompanha regularmente o percurso educacional dos seus educandos. Dentro desse conjunto de 24 famílias, 22 mantêm uma estrutura parental convencional, enquanto duas delas estão inseridas num contexto de família reorganizada.

3.4.2.3. Caracterização do ambiente educativo

Dimensão Física

No que concerne à sala de aula, esta estava situada no último piso e era composta por 10 mesas e 24 cadeiras destinadas aos alunos. Além disso, dispunha de uma mesa e uma cadeira, nas quais estava alocado o computador da sala. Existia, também, um quadro branco utilizado para a apresentação de conteúdos, bem como um lavatório disponível para uso dos alunos conforme necessário. Destacava-se que a sala era, notavelmente, caracterizada pela sua amplitude e iluminação. As mesas eram organizadas em pequenos grupos no centro da sala, circundadas por diversos armários que continham arquivos, alguns materiais de trabalho e uma biblioteca. Adicionalmente, a sala estava equipada com um projetor utilizado para a projeção de exercícios e projetos elaborados pelos alunos.

Figura 2 - Planta da sala do 1.º CEB



Dimensão Temporal

A gestão semanal dos tempos das atividades fundamentava-se em uma série de rotinas estabelecidas e reconhecidas pelos alunos, proporcionando flexibilidade para acomodar eventuais necessidades ou interesses do grupo.

A organização desses intervalos ao longo da semana visava promover uma estruturação natural do processo de aprendizagem, respeitando as capacidades individuais de atenção e concentração durante os diversos momentos de exercício. A gestão temporal era fundamentada na utilização de uma Agenda Semanal, na qual estavam delineados todos os momentos de trabalho coletivos e autónomo.

Durante a realização do Conselho de Turma, agendado para as segundas-feiras, as atividades a serem desenvolvidas ao longo da semana eram planeadas e descritas, envolvendo a colaboração conjunta entre alunos e professores.

Figura 3 - Agenda semana do 1.º CEB

	2.ª Feira	3.ª Feira		4.ª Feira	5.ª Feira		6.ª Feira
8h45 - 9h35	Relaxamento	Problema da semana 3.º	Inglês 2.º ano	Trabalho de texto	AP / Clube de Leitura	Relaxamento	
	Conselho Cooperativo				Cálculo Mental	Ortografia e gramática	
9h35 - 10h25	Projeto Leitura TEA	TEA		Apresentação de Produções	Matemática	Projetos	
	Apresentação Produções			Cálculo Mental			
10h25 - 11h	LANCHE						
11h00 - 11h20	Matemática	Oficina Port./Mat.		Artes Visuais	Inglês 2.º e 3.º anos (TEA/Projeto)	Tempo de Estudo Autônomo	
11h20 - 11h45							
11h45 - 12h10	Trabalho de texto	Inglês 3.º ano	Educação Física 2.ºano	Atividades laboratoriais/ Estudo do Meio	TEA	Conselho Cooperativo	
12h10 - 13h00							
13h00 - 14h30	ALMOÇO						
14h30 - 15h20	TEA	Educação Física 3.º ano	Problema da semana 2.º	TEA Geral	Educação Física 3.º ano	Competências Sociais 2.º ano	Música 2.º e 3.º anos
15h20 - 16h10	Projetos	Oficina		Projetos	Educação Física 2.ºano	Competências Sociais 3.ºano	Expressão Dramática e Teatro
		Apresentação de Produções					
Balanco do dia							
Balanco da semana							

Dimensão Relacional

A interação entre os alunos demonstrava, em linhas gerais, uma dinâmica positiva. Em diversas ocasiões, sempre que podiam, os alunos, entreajudavam-se, manifestando uma notável preocupação uns pelos outros. Em situações em que um colega se encontrava em desconforto por motivos diversos, os estudantes prontamente buscavam assistência junto às docentes ou estagiárias.

No que concerne à interação entre os alunos e os adultos responsáveis pela sua supervisão, observava-se um grande carinho, tanto para com as professoras quanto para com as estagiárias. Entretanto, os alunos não seguiam consistentemente as normas estabelecidas para a sala de aula. As professoras empreendiam esforços para assegurar a conformidade dos alunos com as regras, adotando uma postura assertiva quando necessário. De maneira geral, os alunos demonstravam participação assídua nas atividades propostas pelas professoras, esforçando-se para executá-las com precisão. As docentes adotavam uma abordagem vocal encorajadora e reforçavam continuamente, de maneira positiva, os esforços e comportamentos corretos dos alunos.

No que diz respeito às famílias, constatámos que estas desempenham um papel extremamente ativo no processo educativo dos seus filhos. Observei um ambiente bastante harmonioso entre as famílias e a equipa da instituição socioeducativa, fator

fundamental para uma participação efetiva na ação educativa. O trabalho colaborativo entre os agentes educativos é fortemente valorizado, evidenciando uma relação respeitosa e positiva, caracterizada pela comunicação regular e intercâmbio de informações. A equipa educativa também busca manter uma relação contínua e um contato frequente com as famílias, por meio de compartilhamento de informações e conversas informais durante os períodos de chegada ou partida das crianças, além de envolvimento em momentos mais formais, como reuniões. Pude observar várias interações entre as famílias, os alunos e a equipa educativa da sala, tanto em propostas dinamizadas pelas famílias quanto nas próprias rotinas. É evidente o interesse demonstrado pelas atividades e eventos ocorridos na sala, uma vez que buscam manter-se informadas sobre as atividades realizadas no ambiente educativo.

Dimensão Funcional

A funcionalidade principal da sala era a exposição formal dos conteúdos que estavam na base das aprendizagens essenciais, ou seja, era o local onde as aprendizagens principais ocorriam, a sala tinha também como funcionalidade a realização das atividades curriculares de música e de inglês, sendo que para o 2.º ano do 1.º CEB o inglês é uma atividade de enriquecimento curricular.

3.5. Plano de ação

3.5.1. Justificação e apresentação do plano de ação EPE

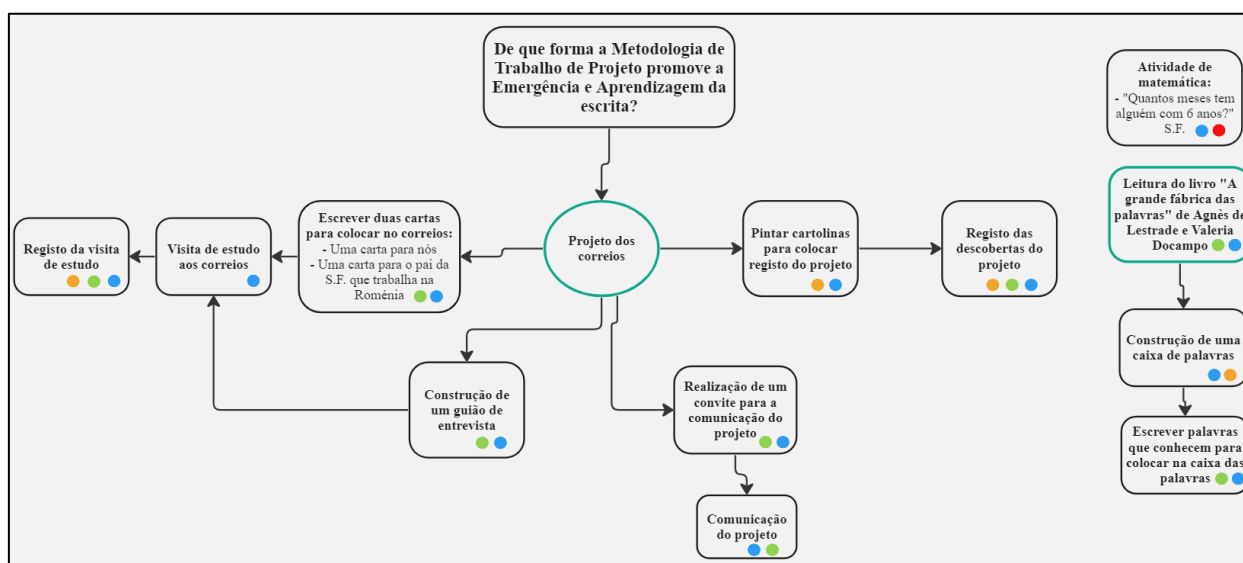
O plano de ação realizou-se após a observação efetuada nos primeiros dias de estágio. Após estes dias foi possível verificar a grande ligação que as crianças tinham com a escrita. A teia deste plano de ação pode ser verificada na figura 4. Tendo como modelo pedagógico o Movimento da Escola Moderna, a instituição seguia as fases da Metodologia de Trabalho de Projeto, assim sendo, através de um projeto realizado com o grupo de crianças, com a pergunta inicial “Como é que as cartas vão ter a casa dos amigos?”, foram elaboradas as teias iniciais: (i) **o que pensamos saber**: existiram diversas respostas, tais como: “são pessoas a entregar as cartas” (N.); “o carteiro coloca a carta no nosso correio” (M.B.A.); “é preciso um selo” (M.M.); “o carteiro vai de mota” (M.F.C); “para enviar uma carta tem de ser num envelope” (S.F.); “nós pomos no correio e são enviadas” (F.T.); “temos de escrever a morada de quem enviou e de quem vai

receber” (A.M.); “a carta entrega-se no correio, que é uma caixinha” (M.F.C); (ii) **o que queremos saber**: as crianças queriam descobrir “o que acontece às carta quando as pomos no correio?” e se “podemos mandar cartas para outros países?”; e (iii) **onde procurar**: as crianças responderam na biblioteca e no computador.

Este projeto tinha como principal domínio a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que se procurou através verificar, através das atividades, como é que o trabalho de projeto promove a emergência da escrita. O ponto de partida da presente investigação iniciou-se com a definição da problemática referente ao projeto dos correios, esta foi realizada em pequeno grupo. Ao longo de todo o projeto foram realizadas atividades para responder às questões iniciais do mesmo.

3.5.1.1 Apresentação da teia do plano de ação

Figura 4 - Teia do plano de ação em EPE



Legenda:

Área de Formação Pessoal e Social ●

Área de Expressão e Comunicação:

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ●

- Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais ●

- Domínio da Matemática ●

3.5.2. Apresentação e justificação do plano de ação 1.º CEB

O plano de ação realizado no 1.º CEB advém da temática realizada no plano de ação de EPE. Este foi adaptado tendo em conta a faixa etária dos alunos.

O plano de ação teve como fase inicial a observação direta, a entrevista realizada à professora cooperante e um questionário realizado aos alunos. Estas ferramentas foram realizadas para perceber qual a conceção dos mesmos referente à Metodologia de Trabalho de Projeto e como esta promove a aprendizagem da escrita. Através da observação pude constatar que os alunos demonstravam uma grande autonomia durante as pesquisas de informação, usando muito o formato digital e sem necessitarem da assistência de adultos.

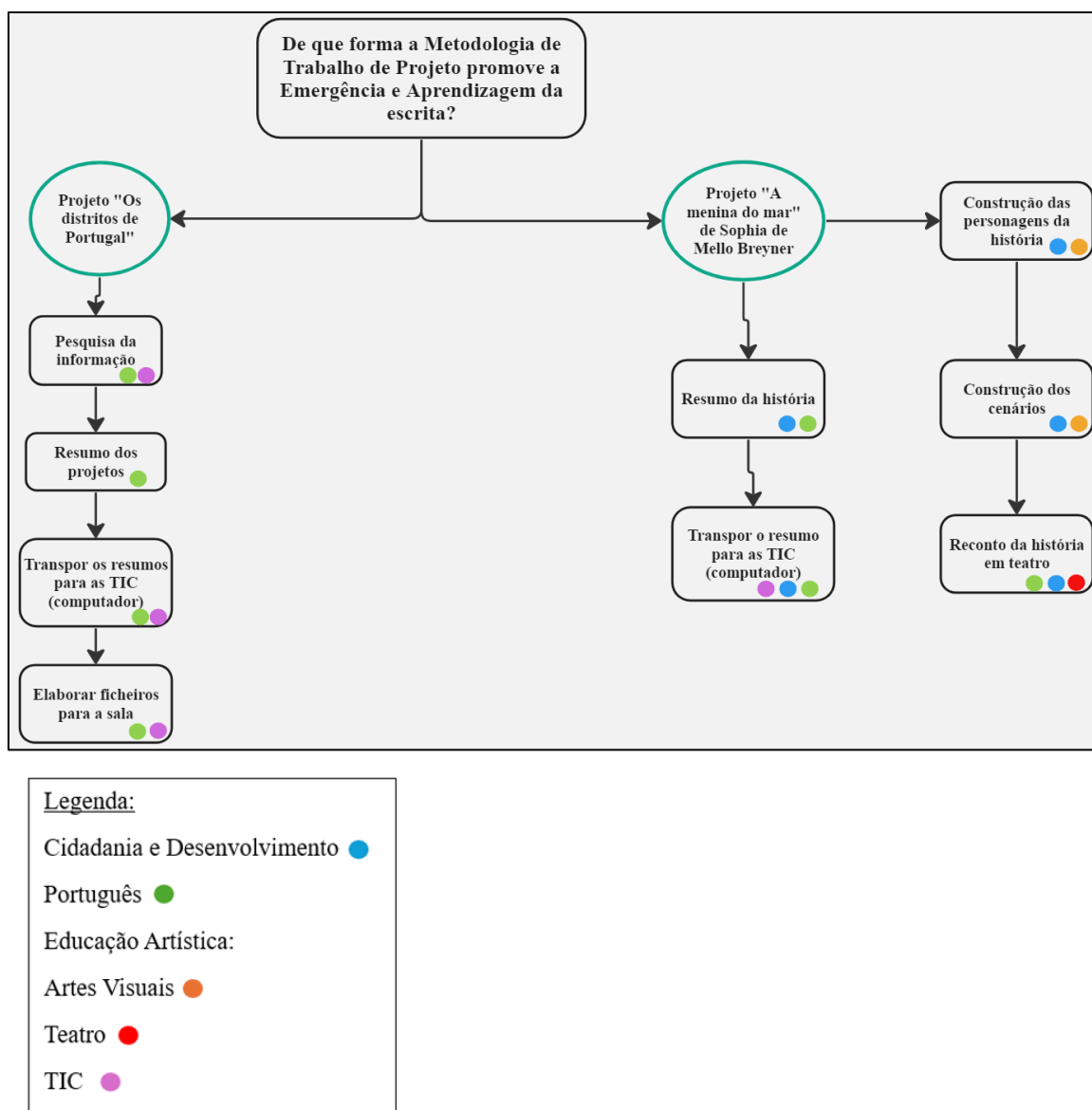
No que diz respeito à segunda fase, nomeadamente a fase de planeamento, esta consistiu na recolha dos elementos necessários para responder à questão de investigação, baseando-se nas perceções dos docentes, das crianças e das atividades planificadas.

É na terceira fase que são implementadas todas as atividades planificadas que ajudam a dar resposta à questão e aos objetivos de investigação.

Na quarta fase, a análise e discussão dos resultados foram realizadas utilizando diversas técnicas e instrumentos de análise de dados. Após a conclusão deste processo, atingimos a quinta e última fase, que é a fase de conclusão.

3.5.2.1. Apresentação da teia do plano de ação

Figura 5 - Teia de ação em 1.º CEB



Capítulo 4.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos

4.1. Atividades em contexto de EPE

4.1.1. Atividade nº 1: Realização de um guião de entrevista

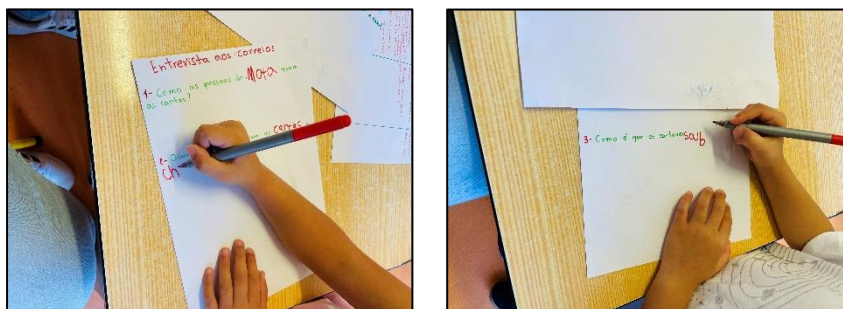
A presente atividade realizou-se no âmbito do projeto dos correios. As crianças, para além das perguntas iniciais do projeto, pretendiam descobrir mais informações relativas à temática. Em conjunto com as crianças foi elaborado um guião de entrevista para a visita de estudo à central dos correios (figura 6). É importante o educador planificar, em conjunto com as crianças, assim estas estarão a par dos objetivos da visita (Katz & Chard, 2009).

Relativamente à construção do guião, as crianças colocaram algumas questões, descritas na seguinte nota de campo:

Neste dia construímos o guião de entrevista para a visita de estudo à central dos correios. A M.F.C. queria saber: “*Como as pessoas de mota levam as cartas?*”, A M.M. queria perguntar: “*Quantos dias demoram as cartas a chegar?*”, a S.F. quis perguntar: “*Como é que os carteiros sabem qual é a sua rota?*” e o F.T. queria saber: “*Como é que os carteiros conhecem todas as ruas e casas?*”. Assim com estas questões construímos o nosso guião.

In notas de campo

Figura 6 - Construção do guião de entrevista



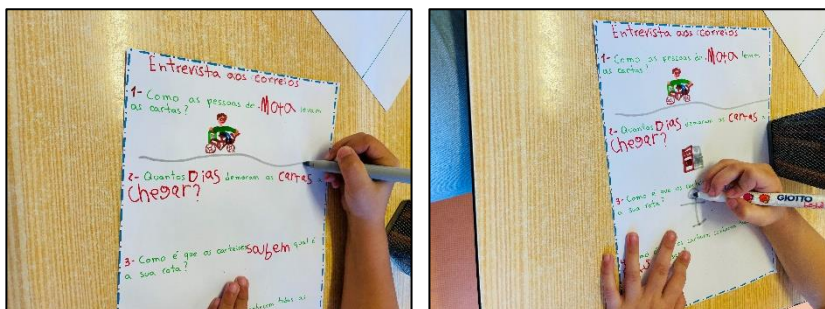
No registo das questões para o guião, perguntei quem queria participar comigo na escrita de algumas palavras. Algumas crianças prontificaram-se a participar. Comecei a escrever e fui perguntando às crianças quem sabia escrever algumas palavras, tais como: mota, dias, cartas, chegar, sabem, ruas. “*Eu sei escrever*” (M.B.A). Fui

proferindo as sílabas da palavra e a M.B.A conseguiu escrever corretamente a mesma. As restantes crianças pediram para dizer letra a letra para escreverem as palavras.

In notas de campo

No fim do registo escrito das questões, as crianças tiveram oportunidade de ilustrar o guião de entrevista com representações do seu interesse (figura 7).

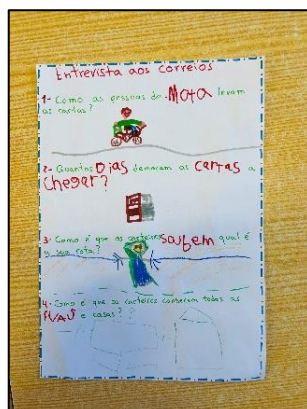
Figura 7 - Ilustração do guião de entrevista



É importante que as crianças participem em todos os momentos das atividades e no trabalho de projeto podemos observar que a criança tem um papel ativo em toda a sua aprendizagem. De acordo com Carneiro (2016),

a pedagogia participativa estende-se a uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/professor (p. 19).

Figura 8 - Guião de entrevista



4.1.2. Atividade nº 2: Realização de duas cartas

Esta atividade surgiu para dar resposta a uma das perguntas iniciais do projeto e a outra realizada no guião de entrevista. As crianças queriam saber se era possível enviar cartas para outro país e quantos dias demoravam as cartas a chegar. Para o envio da carta para outro país, perguntou-se às famílias se tinham algum familiar que estivesse fora de Portugal, tivemos a sorte do pai da S.F. estar a trabalhar na Roménia. Em grande grupo construiu-se a carta para enviar ao R.F., pai da S.F. Para escrever a carta, foi perguntado às crianças o que se devia escrever. As crianças participaram na construção da mesma, escrevendo palavras. (figura 9). É importante que as crianças se sintam à vontade para escrever e para que isso aconteça é fundamental que o educador evite apagar/rasurar o que as crianças escreveram. Assim como reforça a educadora cooperante em entrevista, “(...) É mesmo um dos nossos objetivos, ir fomentando isso sem que nunca passe pelo objetivo formal de aprender a ler ou escrever, que às vezes também é preciso desconstruir um bocado esta ideia que não é preciso conhecer letras, isso acontece naturalmente se o ambiente proporcionar” *In* entrevista à educadora cooperante (Apêndice C).

O grupo de crianças escreveu a carta para o pai da S.F. que estava na Roménia, assim como ilustra a NC que a seguir se apresenta:

Escrevemos uma carta para enviar ao pai da S.F. que está a trabalhar na Roménia. Esta atividade vem do projeto dos correios, onde uma das questões das crianças é “*Podemos mandar cartas para outro país?*” Durante a escrita da carta, muitas crianças quiseram participar. Fui perguntando às crianças quem sabia escrever certas palavras: “*alguém sabe escrever acordado?*” O F.G. respondeu: “*eu sei!*” O F.G. já consegue escrever as palavras comigo a proferi-las silabicamente.

In notas de campo

Figura 9 - Construção da carta para o pai da S.F.

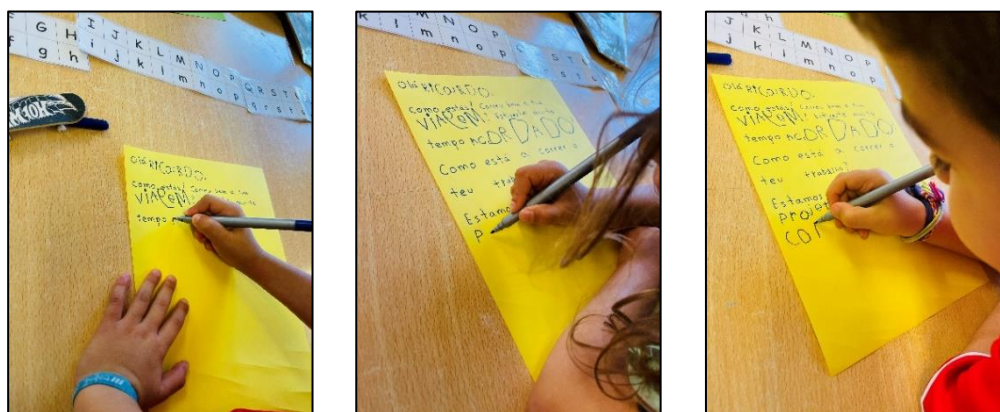
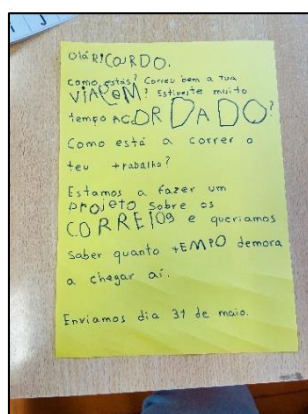


Figura 10 - Carta para o pai da S.F.



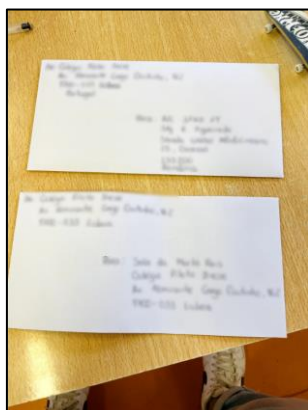
Num segundo momento da atividade, foi elaborada uma carta que iríamos enviar para nós próprios, no colégio, pois as crianças queriam saber quanto tempo demorava uma carta a chegar a um local mais perto (figura 11). Para a realização desta carta as crianças pediram se podiam elaborar desenhos.

Figura 11 - Construção da carta para a nossa sala



Com esta atividade as crianças descobriram o que era necessário para enviarmos uma carta. Foi-lhes explicado que uma carta tem de possuir sempre o nome e morada do remetente, o nome e morada do destinatário e um selo. Conseguiu-se observar também a diferença de tempo do correio nacional e do correio internacional.

Figura 12 - Cartas para enviar pelos correios



4.1.3. Atividade nº 3: Visita à central dos correios

Esta atividade serviu para as crianças consolidarem conhecimentos e para descobrirem novas informações sobre os correios. As visitas de estudo são importantes devido a tornar real um tema falado e pesquisado na sala, “o interesse é fortalecido quando o tema é tratado a um nível de aprofundamento tornado possível pela experiência direta em cenários do mundo real” (Katz & Chard, 2009, p. 169). À chegada aos correios, fomos para um auditório onde tivemos a oportunidade de ver um vídeo sobre os correios, onde eram abordados vários temas, entre eles como enviar uma carta, as mudanças que tinham

sido feitas nos veículos para diminuir a poluição, etc. No final da visualização do vídeo as crianças colocaram algumas questões à guia da visita, nomeadamente as registadas no guião de entrevista criado previamente.

Durante a visita aos correios as crianças colocaram as questões que tinham no guião de entrevista: *“Como é que as pessoas de mota levam as cartas?”* ao que lhes foi respondido: *“As motas têm uma caixa onde são colocadas as cartas”*. Outra das questões colocadas foi: *“Quantos dias demoram as cartas a chegar?”* *“As cartas demoram cerca de 1 a 3 dias úteis a chegar”*. A terceira questão era: *“Como é que os carteiros sabem qual é a sua rota?”* a resposta foi: *“Existem uns senhores que são os responsáveis por dividir as rotas pelos carteiros”*. A última questão das crianças era: *“Como é que os carteiros conhecem todas as ruas e casas?”* *“Os carteiros normalmente fazem sempre a mesma rota”*.

In notas de campo

De seguida fomos visitar a central onde o correio é separado, o cais onde os camiões vêm buscar o correio e as diferentes máquinas que são utilizadas para a separação do correio. Por último, fomos aos guichés dos correios para enviarmos as cartas que criámos nos dias anteriores (carta para nós próprios e carta para a Roménia).

Figura 13 - Envio das cartas

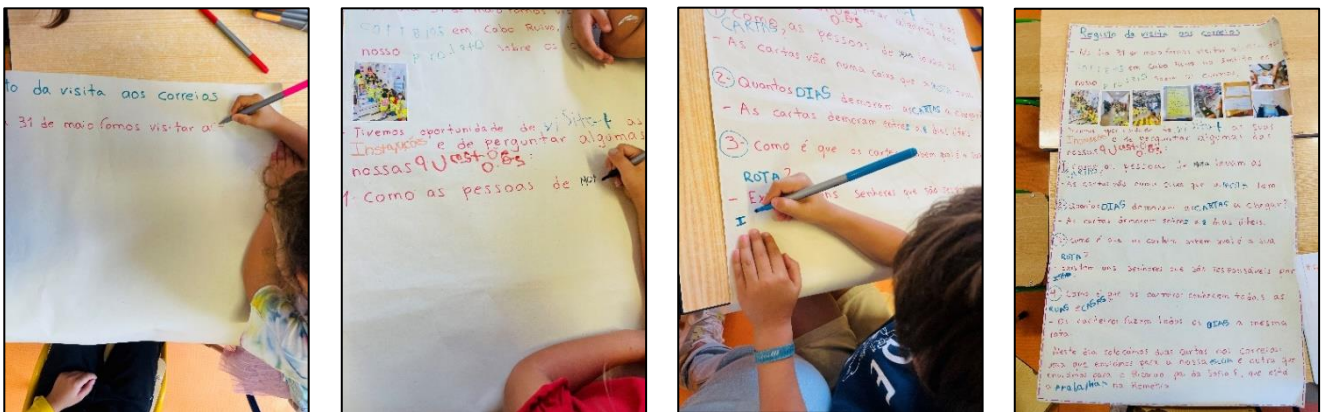


Figura 14 - Visita à central dos correios



Num segundo momento da atividade, e já na instituição, procedeu-se ao registo da visita de estudo. Juntamente com as crianças, foi lembrado o que tinha sido visto e quais as novas descobertas das crianças. Foram, também, registadas as respostas ao guião de entrevista que as crianças realizaram. Os registos das visitas de estudo são importantes para que as crianças possam assentar todas as suas observações. Como referem Katz e Chard (2009), “a discussão analítica é encorajada e mais tarde, na sala de atividades, o educador de infância pode ajudar de várias formas as crianças a representar as suas observações através de desenhos, gráficos e escrita” (p. 167).

Figura 15 - Registo da visita de estudo aos correios



4.1.4. Atividade nº 4: Resposta às perguntas iniciais do projeto

Esta atividade surgiu após a visita aos correios, visto que as crianças já sabiam responder às questões iniciais do projeto.

Perguntei às crianças, se com o que observamos e ouvimos nos correios, já conseguíamos responder às perguntas iniciais do projeto: “Sim, Raquel” (M.B.A) “Já sabemos tudo sobre os correios” (M.F.C)

As crianças escreveram as palavras. Algumas com o meu auxílio, em que lhes ia ditando a palavra letra a letra, outras escrevia a palavra em papel de rascunho e as crianças copiavam-na, e a M.B.A. ditava-lhe as palavras silabicamente.

In notas de campo

Deu-se início ao registo das respostas às questões, novamente, as crianças tiveram total envolvimento. Seguidamente anotaram-se todas as respostas, as crianças recortaram as mesmas e colaram-nas nas cartolinas, previamente pintadas pelas mesmas. Realizou-se também o registo de outras descobertas que surgiram ao longo de todo o projeto.

Figura 16 - Resposta às perguntas iniciais do projeto



Figura 17 - Registo das descobertas



4.1.5. Atividade nº 5: Convite para a comunicação do projeto

Depois de terminadas todas as atividades do projeto, escreveu-se um convite para convidar a sala da P. a vir à nossa sala para a comunicação do projeto dos correios.

Depois de terminarmos todas as atividades referentes ao projeto, iniciamos a escrita do nosso convite para a comunicação do mesmo. Perguntei às crianças qual a sala que gostavam de convidar. A resposta foi unanime “*Queremos convidar a sala da P.*” As crianças disseram o que queriam escrever no convite. Ao mesmo tempo iam escrevendo algumas palavras. Perguntava sempre quem queria escrever.

In notas de campo

Figura 18 - Realização do convite para a comunicação

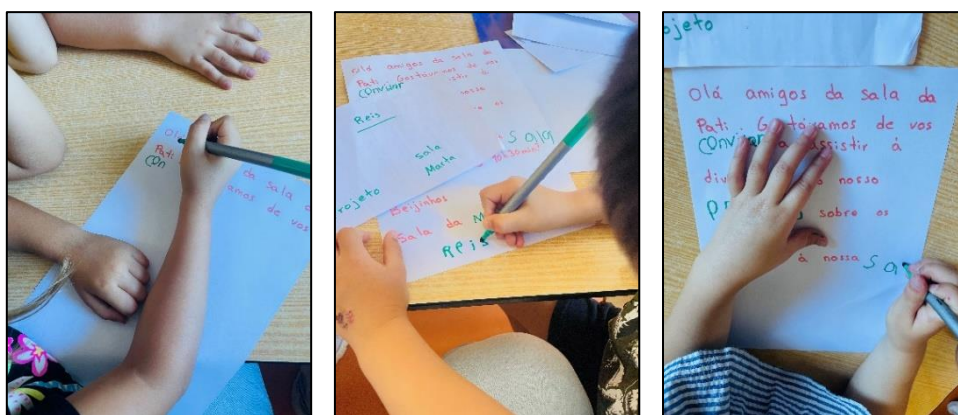


Figura 19 - Entrega do convite à sala da P.



4.2. Atividades em contexto 1.º CEB

4.3.1. Atividade nº 1: Pesquisa e recolha de informação

A primeira atividade esteve relacionada com um projeto desenvolvido em sala sobre os Distritos de Portugal. Cada aluno teve a oportunidade de selecionar o distrito no qual desejava conduzir a sua pesquisa. Estas pesquisas foram desenvolvidas através de recursos digitais (tablet, computador). Em conformidade com Liberal (2019),

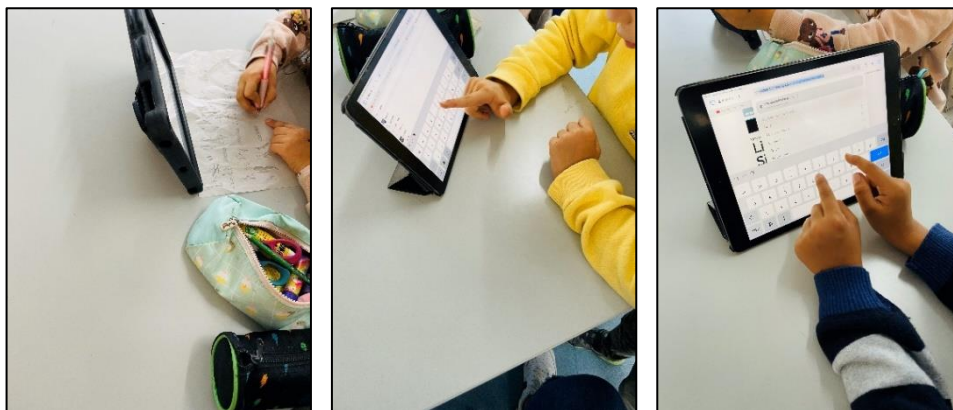
É também essencial o acesso livre dos alunos a dispositivos eletrónicos (computadores, tablets, telemóveis, etc.), com acesso à internet, uma vez que estes constituem fontes de informação para os projetos e porque a sua utilização desencadeia um conjunto de competências imprescindíveis para o desenvolvimento e para a aprendizagem (p. 61).

A turma iniciou as suas pesquisas de forma autónoma, sendo que os alunos com maiores dificuldades solicitavam a minha assistência para a escrita de algumas palavras.

Enquanto estavam a pesquisar alguns alunos iam solicitando a minha ajuda: “*Raquel como se escreve Porto?*” (C.). Dirigi-me à C. e soletei a palavra. Assim, a C. conseguiu escrever o que pretendia.

In notas de campo

Figura 20 - Pesquisa e recolha da informação



A realização de pesquisas pelos alunos é de grande importância para o seu desenvolvimento académico, profissional e pessoal. De acordo com a Metodologia de

Trabalho de Projeto esta é uma etapa importante para recolher as primeiras informações, “o grupo recolhe dados nos contactos quer com a realidade envolvente, quer no âmbito teórico, no contexto social, político, cultural, institucional” (Leite et al., 2001, p. 76).

Após as pesquisas iniciais, os alunos selecionaram a informação que pretendiam e que consideraram mais relevante para o desenvolvimento do seu projeto. Alguns alunos registaram as suas informações em papel, enquanto outros optaram pelo formato digital, utilizando os tablets.

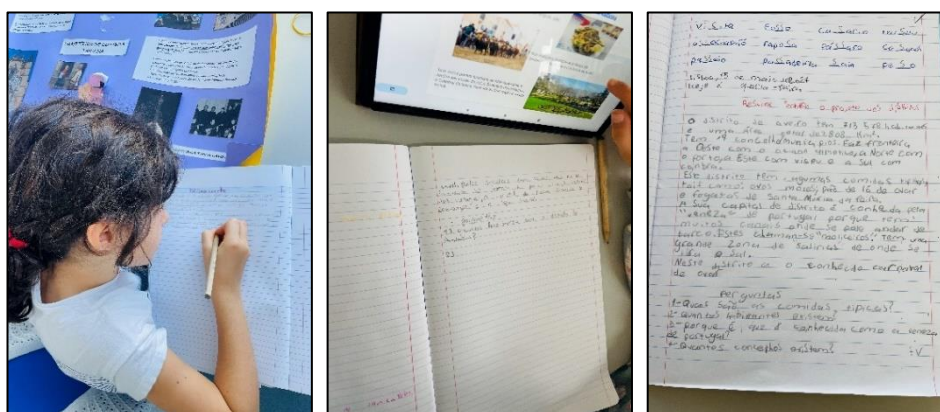
4.3.2. Atividade nº 2: Resumo dos projetos

Após a recolha e seleção das informações, bem como a escolha do suporte de apresentação, foi solicitado aos alunos que elaborassem um resumo dos seus projetos.

Foi solicitado aos alunos que realizassem um resumo relativamente ao projeto dos Distritos de Portugal. “*Raquel, mas temos de escrever tudo o que pesquisamos?*” (S.) Questionei se havia alguém capaz de explicar o que era um resumo e descrever o processo da sua elaboração. “*Um resumo é selecionar a informação mais importante*” (M.M.). Esta atividade foi desenvolvida ao longo de várias semanas, com os alunos organizados em pares, de modo a possibilitar o meu auxílio contínuo a cada um deles. No fim de elaborarem os resumos, os alunos criaram três questões referente ao seu distrito.

In notas de campo

Figura 21 - Resumo do projeto dos Distritos de Portugal



Elaborar resumos de textos é uma prática de grande importância para os alunos por diversas razões. A criação de resumos promove a compreensão aprofundada do conteúdo,

desenvolve capacidades de síntese e análise crítica e amplia as competências relativas à escrita. O resumo é um processo inerente ao domínio da escrita, caracterizando-se como uma atividade complexa e exigente. A elaboração de um resumo é influenciada pela extensão do texto original e pelo número de textos a serem sintetizados. (Costa-Pereira & Sousa 2017).

4.3.3. Atividade nº 3: Transpor os resumos para formato digital

Após a elaboração dos resumos, os alunos transpuseram os mesmos para formato digital (computador), com a finalidade de criar ficheiros para a sala de aula.

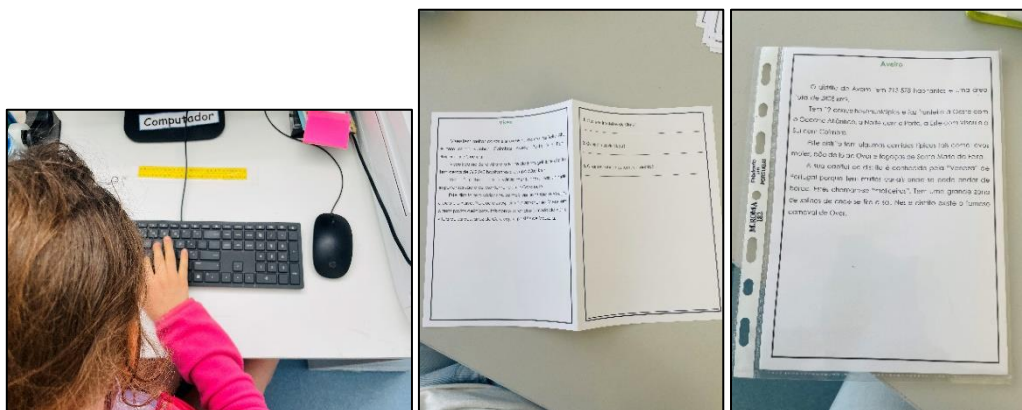
Solicitei aos alunos que à medida que fossem finalizando os resumos que os transpusessem para formato digital com o intuito de criarmos ficheiros para a sala de aula. *“Raquel, depois no TEA vamos poder fazer ficheiros de outros distritos certo?” (T.).* O objetivo da elaboração destes arquivos era, precisamente, a realização de ficheiros referentes a distritos distintos por parte dos alunos. Tal abordagem visava não apenas promover o desenvolvimento das competências de leitura e interpretação, mas também proporcionar-lhes uma compreensão mais abrangente acerca de todos os distritos de Portugal.

In notas de campo

A conversão de textos para formato digital representa uma prática pedagógica que oferece benefícios significativos aos alunos e ao processo educativo como um todo. Esta transição do meio físico para o digital não acompanha apenas a evolução tecnológica, mas também amplia as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais. De acordo com Amante (2005),

Entendemos a tecnologia como uma ferramenta cognitiva que permite, enquanto meio simbólico, amplificar as capacidades do sujeito. Neste sentido, os alunos não aprendem «a partir» da tecnologia, mas antes «com» a tecnologia, já que, é nesta parceria intelectual que ela se torna um instrumento de suporte do pensamento e consequentemente de aprendizagem (p. 6).

Figura 22 - Transpor os resumos para formato digital e elaborar ficheiros para a sala



4.3.4. Atividade nº 4: Leitura do livro “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner

Outro projeto realizado, desta vez em pequeno grupo, foi o reconto da história “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner. Primeiramente as alunas leram o livro para que fosse possível elaborarem o resumo do mesmo. O livro foi lido de forma individual por cada aluna.

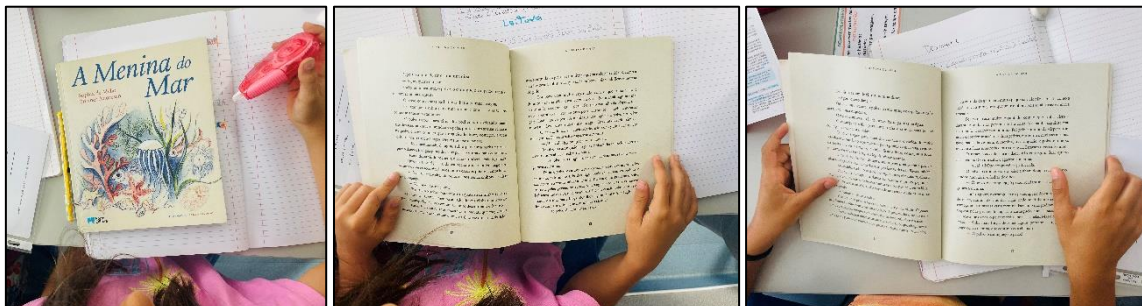
Depois dos alunos escolherem quais os projetos que queriam realizar, fiquei a auxiliar um grupo que tinha como projeto o reconto do livro “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner. Este era um projeto diferente de todos os que já tinha observado e participado. Dado que o propósito do projeto tinha o objetivo do reconto da história, a fase inicial de pesquisa e coleta de informações não aconteceu. O projeto iniciou-se com a leitura do livro.

In notas de campo

Dado que o propósito fundamental deste projeto é o reconto do livro, a primeira etapa consistiu na leitura do mesmo. A prática de ler um livro antes de recontá-lo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competência cognitivas, linguísticas e interpretativas. Esta abordagem enriquece a capacidade de expressão e análise dos indivíduos, oferecendo uma base sólida para um reconto preciso e significativo. Assim, é “particularmente importante que as situações de leitura ocorram

integradas em contextos em que as crianças tenham que recorrer à leitura para conseguir atingir os objetivos a que se propõem” (Silva et al., 2011, p. 38).

Figura 23 - Leitura do livro "A menina do mar" de Sophia de Mello Breyner



4.3.5. Atividade nº 5: Resumo do livro “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner

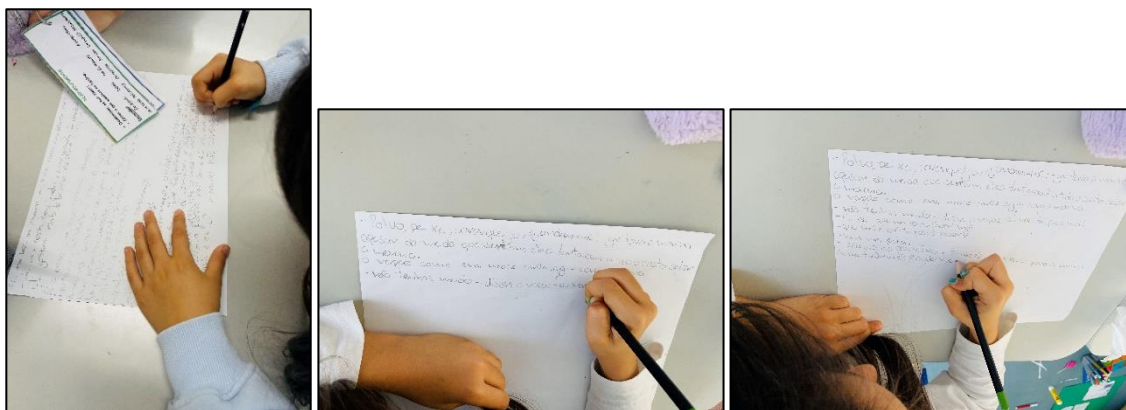
Após a leitura do livro, deu-se início ao resumo da história. Em grupo iniciou-se uma discussão detalhada acerca da estratégia a ser adotada para iniciar a elaboração do resumo.

Depois da leitura do livro por parte das alunas ter terminado, deu-se início à elaboração do resumo da história. Este foi um momento que deu aso a alguns conflitos de ideias, pois nem todas as alunas estavam de acordo com as partes mais importantes da história e posteriormente o que queriam colocar no resumo.

In notas de campo

Como seres competentes participantes ativos na construção das suas realidades sociais e capazes de produzir as suas próprias culturas no seio do seu grupo de pares, com características e normas particulares, acredito que este confronto de ideias entre as crianças é um reflexo das suas “culturas de infância” (Ferreira, 2004; Sarmiento, 2004). Assim, e tal como defende Ferreira (2004), “as interações sociais são processos de relação, comunicação e identificação que permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo e facilitam a criação de entendimentos comuns” (p. 183).

Figura 24 - Resumo da história "A menina do mar" de Sophia de Mello Breyner



4.3.6. Atividade nº 6: Construção das personagens e dos cenários da história

Após a elaboração do resumo, chegou a fase do projeto que as alunas mais gostaram, a criação das personagens e dos cenários.

“Raquel podemos fazer as personagens todas da história?” (M.C.) “Sim, construam as personagens que fazem sentido para o vosso resumo”, respondi-lhe. As alunas prontamente dividiram as tarefas: “Eu faço o polvo” (F.M.) “Eu faço o peixe” (M.R.) “Eu faço a menina” (M.C.) “Eu faço o menino” (I.S.)

Foi notório o entusiasmo das alunas nesta fase do projeto.

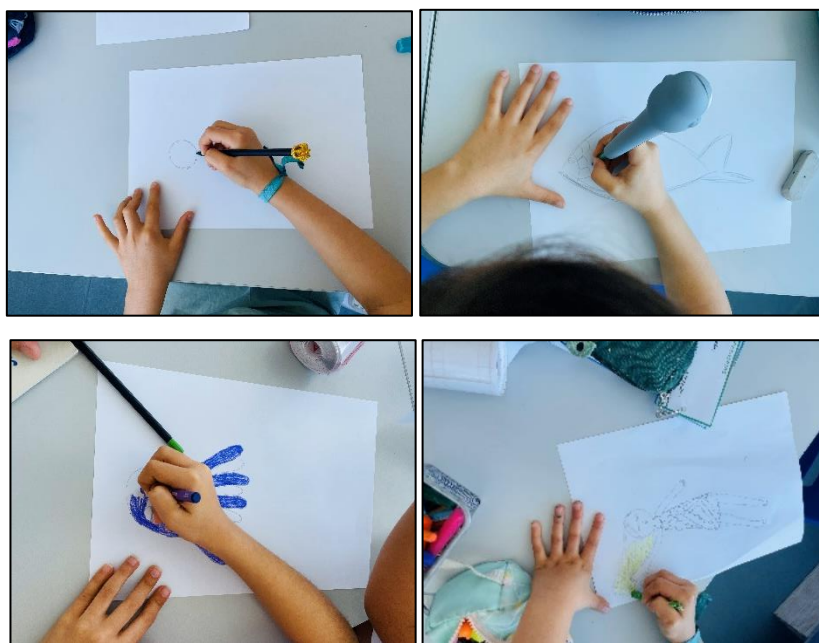
Para a construção dos cenários foram usadas diferentes técnicas de pintura.

In notas de campo

Esta atividade envolveu diversos processos associados às Artes Visuais. Inicialmente, as alunas desenharam e pintaram as personagens da história. Cada aluna ficou encarregue de elaborar uma personagem da história.

Segundo as Aprendizagens Essenciais, as Artes Visuais têm como objetivo “o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” (p. 1).

Figura 25 - Elaboração das personagens da história



Após desenharem e pintarem as personagens, as alunas iniciaram o processo de recorte das mesmas.

Figura 26 - Recorte das personagens da história



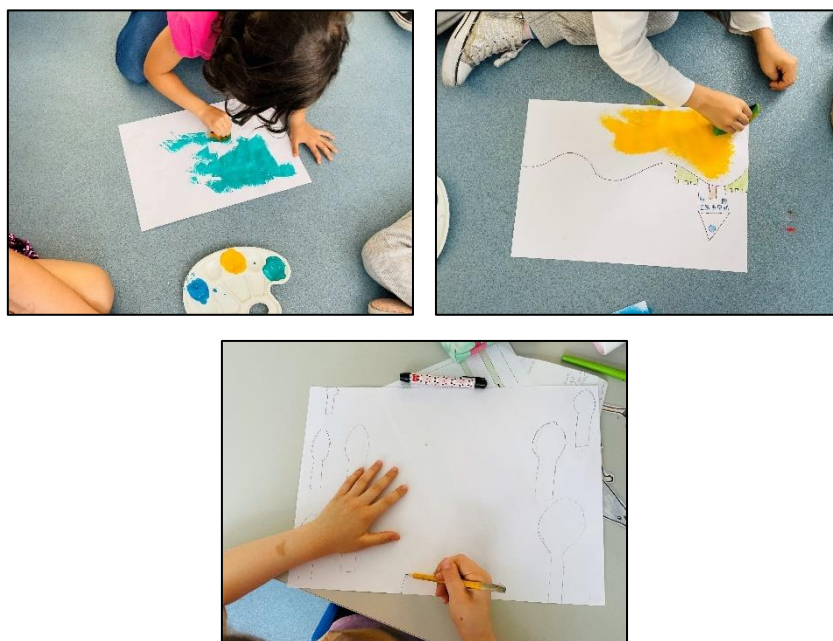
De seguida, as alunas procederam à plastificação e colagem das personagens no suporte manipulável dos fantoches.

Figura 27 - Fantoches para a divulgação do projeto



Outro momento desta atividade foi a elaboração dos cenários para a divulgação final. As alunas pintaram, usando diversas técnicas, e, por fim, plastificaram os cenários.

Figura 28 - Elaboração dos cenários da história



As artes visuais desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, promovendo uma variedade de competências cognitivas, emocionais e sociais. A inclusão de atividades de desenho, pintura e outras formas de expressão visual no currículo oferece inúmeras vantagens que contribuem para a formação completa das crianças nesta fase inicial da sua educação.

4.3.7. Atividade nº 7: Divulgação final – Reconto da história

A divulgação do projeto foi realizada perante a restante turma. As alunas manifestaram o desejo de realizar o reconto da história através de uma encenação teatral, optando por utilizar a técnica do kamishibai (um método de contar histórias japonês e consiste num pequeno teatro, no qual as ilustrações são exibidas sequencialmente enquanto o narrador conta a história).

Antes do teatro, as alunas decidiram autonomamente a atribuição dos papéis de cada elemento. Duas alunas assumiram a responsabilidade de narrar a história, enquanto as demais ficaram encarregues da manipulação dos fantoches de vara.

Durante a apresentação final, foi possível observar que tanto os elementos do projeto quanto a restante turma apreciaram o resultado. Em concordância com Sastre 1970, citado por Sousa 2017, “o teatro de fantoches infantil, diverte as crianças que o fazem e as crianças que a ele assistem, ajudando-os a todos no desenvolvimento da sua personalidade pois que o fenómeno da expressividade reverte positivamente sobre a sua autoformação” (p. 99).

Figura 29 - Divulgação final - Reconto da história "A menina do mar" de Sophia de Mello Breyner



4.3. Triangulação dos resultados obtidos

Este ponto apresenta os resultados obtidos e analisados durante a investigação, utilizando a triangulação de dados. Através deste método, os dados são integrados e apresentados de maneira detalhada e descritiva, visando extrair conclusões significativas que contribuam para a resposta à questão de investigação previamente estabelecida. Para obter dados essenciais foram utilizados instrumentos que permitiram realizar uma recolha de dados: observação direta, entrevistas com a educadora cooperante e a professora cooperante, notas de campo, narrativas reflexivas, autores de referência, registos fotográficos, entrevista e inquéritos por questionário dirigidos às crianças/alunos, bem como as produções das crianças/alunos decorrentes das atividades realizadas.

As entrevistas realizadas à educadora e professora cooperantes permitiram verificar que a MTP é importante para as crianças/alunos pois esta tenta sempre “ir ao encontro dos interesses ou das necessidades daquelas crianças” *In* entrevista realizada à educadora cooperante (apêndice C). “Vai ao encontro dos interesses dos alunos” *In* entrevista realizada à professora cooperante (apêndice I). Referiram ainda a importância das crianças terem uma ligação com a escrita desde cedo “é mesmo um dos nossos objetivos ir fomentando isso sem que nunca passe pelo objetivo formal de aprender a ler ou escrever, que às vezes também é preciso desconstruir um bocado esta ideia que não é preciso conhecer letras, isso acontece naturalmente se o ambiente proporcionar, que é o que está a acontecer aqui” *In* entrevista realizada à educadora cooperante (apêndice C). “a escrita faz parte do nosso dia a dia e quanto mais precoce for esse contacto, mais cedo as crianças perceberão as diferentes intencionalidades da escrita e assim estarão mais despertas para o seu desenvolvimento” *In* entrevista realizada à professora cooperante (apêndice I).

Relativamente à entrevista aplicada às crianças em contexto de EPE e ao questionário administrado aos alunos do 3.º e 2.º anos do 1.º CEB no início dos planos de ação, procurou-se formular questões semelhantes sobre o tema em estudo, de modo a possibilitar a comparação das respostas entre ambos os grupos. No seguinte quadro poderemos observar essa comparação.

Quadro 4 - Comparação das respostas em EPE e 1.º CEB

	Educação Pré-Escolar	1.º Ciclo do Ensino Básico
“Para ti o que é a escrita?”	- É escrever. Escrevo amor, o que acho que é família e sobre os projetos. - É fazer letras e depois crias uma palavras. - Escrever é, pegas numa caneta e comesças a fazer tipo um risco e metade de uma bola e isso é uma letra, isso é escrever.	- É uma coisa livre em que pessoas podem ler. É uma coisa que podes aprender, e há em todo o lado. - A escrita para mim é uma das minhas matérias preferidas e acho que toda a gente devia ter direito a escrever. - É expressar a nossa opinião em uma folha.
“Costumas escrever?”	9 crianças responderam “Sim”; 4 crianças responderam “Não”.	Todos os alunos responderam “Sim”.
“Se sim, onde?”	- Escrevo cá na escola, quando a M. pede ou algumas vezes quando é o dia da escrita. Escrevo quando tenho novidades e no diário de sala. - Costumo escrever em casa. Aqui na escola faço um desenho e depois peço ajuda a um adulto para escrever. - Escrevo no computador ou no papel. Em casa escrevo no caderno.	- Costumo escrever em papel ou no tablet. - Nas aulas e às vezes nos tempos livres. - No caderno ou noutros sítios para escrever. - Na escola.

“De que forma utilizas a escrita nos projetos?”	- Quando descobrimos alguma coisa, os adultos ajudam-nos. - Quando pensamos nas coisas que queremos saber. - Quando vamos pesquisar coisas depois escrevemos no papel.	- Quando pesquiso na Net e nos rascunhos no papel. - Na pesquisa e quando preparo as apresentações. - Utilizo a escrita na informação dos projetos.
--	--	---

A análise das respostas das crianças de EPE à questão "Para ti, o que é a escrita?" revela que a maioria demonstra uma compreensão consistente do conceito de escrita, associando-o à representação gráfica de palavras e à comunicação de ideias. As respostas evidenciam que, desde tenra idade, as crianças desenvolvem uma noção fundamental de que a escrita é um meio de registrar pensamentos e expressar-se, reconhecendo a sua função prática no quotidiano. Assim, pode ser observado que as crianças conseguem identificar a escrita como uma ferramenta essencial de comunicação e expressão, o que reflete a importância da emergência da escrita. A presença desse reconhecimento precoce também aponta para a influência dos contextos educativos e familiares no desenvolvimento da competência escrita. As respostas dos alunos do 1.º CEB à mesma questão demonstra uma compreensão adequada do conceito. Os alunos evidenciaram conhecimento sobre a função essencial da escrita como meio de comunicação e expressão de ideias.

Na questão “Costumas escrever? Onde?” tanto as crianças de EPE como os alunos do 1.º CEB referem que praticam a escrita tanto em casa quanto na escola. No contexto de EPE, as crianças afirmam escrever em casa, o que evidencia o envolvimento das famílias no processo de emergência da escrita. Por outro lado, os alunos do 1.º CEB indicam que a prática da escrita ocorre predominantemente no ambiente escolar, sendo que a maioria menciona o uso de tablets, o que reflete a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto socioeducativo.

Relativamente à questão “De que forma utilizas a escrita nos projetos?” as crianças em contexto de EPE demonstram que utilizam a escrita na planificação dos projetos, nas pesquisas e nas descobertas realizadas. A maioria indica que esse processo é conduzido com o auxílio de adultos. De forma semelhante, os alunos do 1.º CEB apresentam

respostas congruentes às das crianças do EPE, afirmando que recorrem à escrita durante as pesquisas, na escrita das informações e na preparação para a divulgação dos projetos.

As respostas dadas pelas crianças/alunos demonstram a importância que a MTP tem na emergência e desenvolvimento da escrita. Como concernem Silva et al. (2016),

que sendo uma das funções da linguagem escrita dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades (p. 66).

Assim, e como defendem Leite e Arez (2011), a MTP possibilita que as crianças/alunos adquiram diversas aprendizagens, tais como:

- Face a uma dada situação, tema ou desafio, mobilizar de forma integrada os conhecimentos e capacidades para compreender a realidade e tomar consciência do que se sabe e do que é necessário aprender;
- Fazer propostas e negociar com os colegas e os adultos os possíveis rumos de um projeto coletivo de ação;
- Cooperar no planeamento, organização e produção de um projeto comum, realizando individualmente e em grupo as atividades e tarefas pelas quais se ficou responsável;
- Procurar, selecionar e organizar informação pertinente sobre um tema ou uma questão, partilhando os resultados e usando-os com vista ao fim comum;
- Identificar obstáculos e dificuldades (na realização do produto e nos processos organizacionais do grupo) e procurar, em grupo e/ou com o apoio dos adultos, formas exequíveis de os superar;
- Comunicar (oralmente e/ou por escrito e/ou por uma forma de expressão artística) o produto do trabalho realizado, desenvolvendo ideias e explicitando processos;
- Apreciar o processo desenvolvido e identificar as aprendizagens realizadas, numa perspetiva de autoavaliação (p. 91).

Capítulo 5.

5. Conclusões

5.1. Conclusões de dimensão investigativa

O presente estudo teve como objetivo investigar de que forma a metodologia de trabalho de projeto pode contribuir para a emergência e desenvolvimento da linguagem escrita. Partindo de uma abordagem ativa e centrada no aluno, a metodologia de trabalho de projeto incentiva os alunos a envolverem-se em atividades significativas, permitindo-lhes construir conhecimentos de forma cooperativa e a desenvolver competências específicas, como o domínio da escrita, dentro de um contexto que valoriza a autonomia, a criatividade e a interdisciplinaridade.

Relativamente ao pré-escolar, observou-se que a metodologia de trabalho de projeto é eficaz na emergência e desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, promovendo um ambiente que valoriza a construção do conhecimento de forma ativa e cooperativa. Ao explorar temas de interesse e participar em atividades integradas e significativas, as crianças foram motivadas a comunicar e a experimentar formas de representação escrita.

Além disso, o trabalho de projeto favoreceu a autonomia e a expressão individual das crianças, o que contribuiu para o desenvolvimento da sua autoestima e motivação em relação à escrita.

No que diz respeito ao 1.º ciclo os resultados obtidos indicam que a metodologia de trabalho de projeto promove uma influência positiva na linguagem escrita dos alunos, fomentando desenvolvimento em diversas competências. Esta metodologia promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, no qual a escrita é estimulada de maneira contextualizada, o facto dos temas serem do interesse dos alunos aumenta o seu envolvimento e, consequentemente, melhora a qualidade dos textos produzidos. A utilização desta metodologia permite que o aluno assuma o papel principal na construção do seu próprio conhecimento. Este inclui a definição, planificação, execução e divulgação de todo o trabalho realizado. Desta forma, o aluno desenvolve autonomia, responsabilidade e persistência. (Mateus, 2011).

Adicionalmente foi observado que a metodologia de trabalho de projeto favorece o desenvolvimento da linguagem escrita por meio da interação e da colaboração entre pares. Agostinho (2017) afirma que uma das principais vantagens da metodologia de trabalho de projeto reside na promoção do trabalho colaborativo entre alunos e

professores, a troca de ideias, a revisão coletiva dos textos e o feedback proporcionado pelos professores durante o processo contribuíram para que os alunos tivessem uma percepção mais crítica sobre as suas produções, o que facilitou o desenvolvimento de uma postura reflexiva em relação ao próprio processo de escrita. Este ambiente colaborativo revelou-se essencial para a consolidação das competências escritas, pois proporcionou um espaço seguro para a experimentação e para a expressão de ideias, permitindo que os alunos aprendessem com os erros e se apoiassem mutuamente no aprimoramento das suas produções textuais.

Em síntese, a investigação realizada reforça a importância de metodologias ativas, como o trabalho de projeto, no desenvolvimento da linguagem escrita. Este estudo contribui para o campo educacional ao evidenciar que a escrita pode ser promovida de forma efetiva quando inserida num contexto significativo, que respeita o ritmo e as necessidades dos alunos, incentivando-os a participar ativamente no seu processo de aprendizagem.

5.2. Implicações da investigação para prática profissional futura

A construção do desenvolvimento profissional e das identidades profissionais está intrinsecamente ligada a processos de interação ao longo da carreira, proporcionando aprendizagens contínuas e transformações tanto na ação pedagógica quanto na compreensão de si próprio e do contexto em que se insere. Trata-se de uma aparência holística que engloba todas as experiências e vivências individuais, sociais e culturais (Marcelo, 2009).

Parto da premissa de Marcelo (2009) para iniciar a reflexão sobre o processo que foi esta caminhada, acreditando que é um trajeto em construção e não apenas o final.

Deste modo, este trabalho contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento, promovendo crescimento tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. As práticas investigativas realizadas ao longo de todo o percurso académico desenvolveram, em mim, uma maior compreensão sobre teorias pedagógicas, modelos de ensino, estratégias de avaliação e metodologias de ensino e aprendizagem. Este desenvolvimento traduz-se numa prática mais fundamentada e

reflexiva, onde me tornei capaz de contextualizar melhor as minhas ações e ajustar estratégias conforme as realidades observadas.

Não posso deixar de mencionar a relevância que a reflexão teve, tem e terá na construção do “meu eu”, tornando este processo muito mais autoconsciente, acreditando que o meu desenvolvimento profissional se sustenta numa perspectiva de crescimento contínuo, que se desenvolve ao longo da vida, estabelecendo uma (co)relação entre as experiências vivenciadas e a reflexão diária que realizo sobre essas (Nóvoa, 1992).

Ao longo do meu processo de intervenção pedagógica, tornou-se constante a necessidade de reflexão de forma crítica sobre a minha prática e os princípios que a fundamentam, acreditando que a “profissão só se aprende na prática e numa relação dialógica com a reflexão sobre e na profissão” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 178). Aprendi a desenvolver uma autoanálise crítica, a dar significado a todas as minhas ações. Isso levou-me a questionar constantemente as minhas atitudes e a refletir de forma contínua em prol do bem-estar das crianças. Corroborando Vasconcelos (2020), “poder refletir sobre a sua ação para, eventualmente a reformular ou, muito simplesmente, guardar produtos depois de analisados para posterior divulgação é parte essencial do trabalho do educador” (p.38), e, nesse sentido, tornei-me uma pessoa cada vez mais reflexiva e, enquanto educadora/professora, pretendo continuar esta reflexão ao longo de toda a minha prática profissional.

Referências Bibliográficas

- Achada, J. A. M. (2017). *O papel da ludicidade na emergência da escrita* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Asa.
- Agostinho, C. S. G. (2017). *O Trabalho-Projecto como estratégia pedagógica no ensino da História*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Amante, L. (2005). As tecnologias da informação e da comunidade da Educação Pré-Escolar. Excertos de um percurso. *Escola Moderna*, 25(5), 5-36.
- Antunes, C. (2001). *Como desenvolver as competências em sala de aula*. (2ª edição). Vozes.
- APEI (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>.
- Beillerot, J. (2001). A “pesquisa”: Esboço de uma análise. In M. André (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 71-90). Papirus.
- Beites, S. (2023). A escrita dos projetos numa turma de 1.º ano. *Revista do Movimento da Escola Moderna* 11(6), 124-129.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Branco, M., L. (2014). A educação progressista na atualidade: O legado de Jonh Dewey. *Educ. Pesqui*, 40(3), 783-798.
- Carneiro, H.I.S. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: A transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. Relatório de Estágio. Paula Frassinetti.

- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educacional*. La muralla SA.
- Costa-Pereira, T., & Sousa, O.C. (2017). Ler e escrever para construir conhecimento. *Atas do 12º Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI*. Associação dos Professores de Português.
- Coutinho, C., P. (2023). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Delgado-Martins, M. R., & Ferreira, H. G. (2006). *Português Corrente*. Editorial Caminho.
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”: *Relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste-Gulbenkian.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M.A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil*. Artmed.
- Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em Participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia em Participação* (pp. 49-76). Porto Editora.
- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (2005). *The early childhood environment rating scale: Revised edition*. Teachers College Press.
- Helm, J., H. & Beneke, S. (2005). *O poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Artmed.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Edições Pedagogo.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (2001). *Trabalho de Projecto: Aprender por projectos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3). 79-99.
- Liberal, J. (2019). Projeto: Contruir o conhecimento em democracia. *Escola Moderna*, 7(6), 59-66.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Machado, L. S. (2008). A Linguagem Escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 83, 29-33.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22.
- Margenant, M. (2002). A Escola, Agente Socializador. In L. Mantilla, *Enciclopédia dos Pais. Como ser Melhores Pais* (pp. 48-51). Círculo de Leitores.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). Concepções precoces acerca da linguagem escrita. In M. A. Martins, & I. Niza, *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita* (pp. 41-95). Universidade Aberta.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., & Salvador, L. (2014). Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação*, (pp. 660-676). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Mateus, M. N. (2011). Metodologia de trabalho de projeto. Nova Relação Entre os Saberes Escolares e os Saberes Sociais. *EDUSER: Revista de educação*, 3(2).
- MEC (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais da Língua Portuguesa – Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.
- Moser, C. A., & Kalton, G. (1971). *Survey methods in social investigation*. Heinemann.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Escrita*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/escritaoriginal.pdf>.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação* (4.ª edição, pp.141-160). Porto Editora.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre educação*. Tinta-da-China.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica, *Revista brasileira de educação*, 12, 5-21.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28. APM.

- Ramos, C., Nunes, T., & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas*, V, 1, 13-33.
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto Editora.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às práticas*, I, 1-43.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.
- Santos, A. I. (2017). Pensar, experimentar, inventar, brincar: a escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 27-30.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspetivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Edições ASA.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. ME/DGE.
- Silva, M. (2001). *Sala de aula interativa*. Quartet
- Sim-Sim, I. (1998). Comunicação e linguagem. In I. Sim-Sim, *Desenvolvimento da linguagem* (pp. 10-69). Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sousa, A. B. (2017). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança*. Horizontes Pedagógicos.
- Teberosky, A. (2011). Programar la lectura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores. *Da Investigação às Práticas, I* (I), 4-20.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. Artmed.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, (11) 2007, pp. 119-134.
- Tomás, C. & Gonçalves, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de ensino supervisionada em Portugal. *Cad. Pesqui.*, 49(174), 168-181. <https://doi.org/10.1590/198053146432>
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.
- Vasconcelos, T. (2020). *A casa [que] se procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. APEI.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

Documentos orientadores e oficiais consultados:

- Projeto Educativo da Organização Socioeducativa (2021)
- Projeto Curricular de Sala (2022/2023)
- Projeto Curricular de Sala (2023/2024)

Apêndices

Apêndice A: Resultados obtidos através da escala ECERS

Sala: Pré-Escolar

Educador/(a): M.R.

Número de adultos presentes em sala: 2

Número de crianças que frequentam a sala: 25

Número de crianças permitidas a frequentar a sala: 25

Número de crianças com incapacidades identificadas: 0

Datas de Nascimento das crianças:

- Criança mais nova: 22/04/2018
- Criança mais velha: 03/10/2016

Pontuações Totais e Cotações Médias			
	Pontuação Total	Número de Itens Cotados	Cotação Média
Espaço e Mobiliário	48	8	6
Cuidados Pessoais	27	6	5
Linguagem Raciocínio	26	4	7
Atividades	54	10	5
Interação	35	7	5
Estrutura do Programa	20	3	7
Pais e Pessoal	30	5	6
TOTAL	165	39	6

Apêndice B: Pedido de autorização aos encarregados de educação



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

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

Eu, Ana Raquel Fernandes da Silva, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (ISCE), em estágio no ~~Colégio Piloto Diogo~~ desde o passado dia 15 de março até ao próximo dia 16 de junho, solicito a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a), da ~~Classe da Mariana Reis~~, que se insere nos objetivos do estágio e que irá constar no relatório final de estágio.

As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade das crianças assegurada. Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, e, igualmente garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Nome	Autorizo	Não Autorizo
A.M.		
C.G.		
D.A.		
F.B.		
F.M.		
F.G.		
F.T.		
G.O.		
J.S.		
L.B.		
M.M.		
M.P.		

M.A.		
Ma.C.		
M.B A.		
M.F.C.		
M.C.		
N.C.		
P.S.		
P.T.		
Pi.T.		
R.L.		
S.M.		
S.F.		
T.W.		

A estagiária,
Raquel Silva

Apêndice C: Guião para a entrevista à educadora cooperante e análise de conteúdo da mesma

Questão de Investigação: De que forma a Metodologia de Trabalho de Projeto promove a Emergência e Aprendizagem da escrita?

Entrevistadora: Raquel Silva

Entrevistado: M.R.

Local: ~~Colegio Piloto Diocesano~~

Duração: 40 minutos

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
(A) Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista. - Motivar o entrevistado.	- Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista; - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; - Salientar o carácter restrito do uso das informações do trabalho; - Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho.	- Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; - Pedir autorização para gravar em áudio a entrevista; - Indicar que o carácter da entrevista é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Dar conhecimento da transcrição da entrevista;

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
			- Garantir acesso à transcrição da entrevista.
(B) Definição do perfil da entrevistada	- Conhecer o percurso profissional da educadora.	B1. Qual a sua formação? B2. Fale-me do seu percurso profissional. B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa. B4. Desempenha ou desempenhou algum cargo nesta organização para além do de educadora? B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?	B2. Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?
(C) Abordagem Pedagógica	- Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. - Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora.	C1. A organização socioeducativa adotou algum modelo pedagógico? C1.1. Se sim, qual? De quem foi a decisão? C2. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? C3. O(s) procedimento(s) que utiliza para observar, documentar e avaliar o grupo vão ao encontro do modelo pedagógico da instituição?	- Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão das direções.

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
(D) Equipa educativa	- Caracterizar as relações e interações entre atores.	D1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa?	- Existe trabalho colaborativo? Como se processa?
(E) Relações com as famílias	- Conhecer a participação das famílias das crianças.	E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? E2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias e com que objetivo?	- Compreender o tipo de participação.
(F) Organização do ambiente educativo	- Conhecer a organização do ambiente educativo. - Compreender a gestão do ambiente educativo por parte do profissional de educação.	F1. Como organiza o ambiente educativo? F2. Quais as suas intencionalidades educativas?	- Perceber a organização do tempo e espaço.
(G) Metodologia de Trabalho de Projeto	- Compreender como pode ser vantajosa a utilização desta metodologia.	G1. Quais as vantagens em trabalhar com esta metodologia? G2. Existem aspetos negativos ligados a esta metodologia? Se sim, quais?	

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
(H) Emergência da escrita	- Perceber qual a opinião da educadora quanto à temática. - Compreender como a educadora potencia a emergência da escrita.	F1. Qual a sua opinião no que diz respeito à Emergência da Escrita? F2. Acha importante as crianças desde cedo terem ligação com a escrita? F3. Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da emergência escrita?	

Análise de conteúdo à entrevista realizada à Educadora Cooperante

A – Caracterização da entrevistada	A1 – Formação académica
	<i>“A minha formação inicial é o Mestrado em Educação Pré-Escolar, eu já venho do Mestrado em Bolonha, portanto já fiz a Licenciatura e depois o Mestrado. E agora recentemente estou a terminar o Mestrado em Educação Especial, mas já tenho a especialização”</i>
	A2 – Percorso profissional
	<i>“O meu percurso profissional foi sempre nesta instituição. Eu terminei o último estágio do Mestrado na Fernão Mendes Pinto, que é uma escola em Benfica que também segue o Movimento da Escola Moderna. Quando eu terminei esse estágio, eu percebi claramente que era com este modelo que eu queria trabalhar. E então houve uma oportunidade para vir para aqui trabalhar, comecei aqui a fazer uma licença de maternidade, a seguir fiz outra licença, portanto o meu primeiro ano de trabalho foram duas licenças de maternidade em dois grupos diferentes, e depois no segundo ano saiu uma educadora cá da escola e eu fiquei com esse lugar, isso foi há dez anos, há dez anos que estou aqui a trabalhar”</i>
C – Abordagem pedagógica	A3 – Cursos/ações de formação nos últimos tempos
	<i>“(…) nós fazemos parte do Movimento da Escola Moderna e, portanto, tudo o que é oficinas, sábados pedagógicas ou congressos, nós vamos com muita frequência. De resto, o ano passado tive numa formação que se chama “Sustentabilidade: Crianças, natureza e cultura” (...)”</i>
	C1 – Princípios pedagógicos que fundamentam a prática
	<i>“Os princípios pedagógicos essenciais no modelo são as práticas democráticas, a cooperação, a partilha do poder com o adulto, essa ideia de que não é o adulto que decide tudo mas é algo construído em conjunto, a participação, aprendizagem pela ação, portanto esses são os princípios essenciais”</i>

	C2 – Procedimentos para observar, documentar e avaliar <i>“(...) utilizamos os instrumentos de pilotagem da sala em conjunto com as crianças para fazer o planeamento e a documentação. Claro que depois eu tenho registos meus, não é? De observação das crianças ou notas de campo que eu acho que possam ser importantes para as avaliações que depois entregamos às famílias, para as reuniões que temos em conjunto, mas é tudo aquilo que decorre do planeamento e das regras do grupo, dos valores morais é feito em conjunto através dos planos do dia do diário de sala (...)”</i>
D – Equipa educativa	D1 – Relações e interações da equipa educativa <i>“Aqui na sala a verdade é que o trabalho é muito partilhado, defendemos que a educadora e auxiliar perante as crianças têm exatamente o mesmo papel (...) o objetivo é que o trabalho seja feito sempre em parceria e de forma equitativa/horizontal. E isso é assim na sala e verifica-se em toda a instituição educativa (...)”</i>
E - Famílias	E1 – Envolvimento/participação das famílias <i>“Diria que é geral, global (...) diariamente as famílias são convidadas a vir à sala, propõem-se autonomamente nem é a questão de serem convidadas, como sabem que o ambiente favorece essa participação, quando têm alguma proposta que sentem que é pertinente para o grupo, e tu já observaste várias, vêm à instituição e fazem parte dessas dinâmicas”</i>
F – Ambiente educativo	F1 – Organização do ambiente educativo <i>“Nós organizamos com base nos interesses e nas necessidades que reconhecemos naquela fase, mas depois temos todo o mês de setembro para nos adaptarmos àquilo que seja necessário (...) e depois tudo o que envolve instrumentos de pilotagem como o mapa de aniversários, o diário, os planos do dia, mapa de tarefas, todos esses instrumentos são introduzidos com as crianças durante esse mês, às vezes o mês de setembro não chega. Setembro/outubro são os meses em</i>

	<i>que nós iniciamos. Eu costumo dizer que nós começamos o ano com as paredes sempre vazias e tudo é feito em conjunto”</i>
	F2 – Intencionalidade educativa
	<i>“(…) as intenções gerais têm muito a ver com a questão de fomentar a autonomia nas crianças. Acho que isso é o principal, autonomia, cooperação, todos aqueles valores que eu que eu te falei estão diretamente relacionados com as minhas intenções porque o objetivo é chegar ao final do ano e que eles consigam ser o mais autônomos possível e por isso é que a organização da sala também potencia isso”</i>
G – Metodologia de Trabalho de Projeto	G1 – Vantagens desta metodologia
	<i>“No meu ver, é a questão de ir ao encontro dos interesses ou das necessidades daquelas crianças, muito poucas vezes vê projetos de grande grupo, precisamente porque respeitam os interesses das crianças que querem participar, portanto, claramente respeitar o interesse e muitas vezes também alguns projetos que surgem de necessidades que nós vamos identificando”</i>
H – Emergência da escrita	H1 – O que pensa da emergência da escrita
	<i>“A emergência da escrita, a meu ver, é algo que surge relativamente cedo, não é preciso saber escrever para a escrita estar no dia-a-dia emergente. Como é que nós vemos essa emergência? Vemos quando escrevem o nome deles, identificam as suas produções, reconhecem os nomes dos amigos, conseguem fazer a gestão de uma reunião dando palavra a quem se inscreveu e quem escreveu o seu nome, nas escritas que vão fazendo, começam por ser garatujas nos diários de sala ou nos instrumentos de pilotagem e depois vamos vendo essa emergência crescer na medida em que se vai tornando cada vez mais consciente o que é que significa escrever, qual é a funcionalidade”</i>
	H2 – Importância da escrita desde cedo na vida das crianças
	<i>“Sem dúvida que sim! Com todos estes exemplos que dei e por isso é que também temos na sala o projeto família leitora porque acredito que</i>

	<i>a leitura e a escrita estão muito associadas, e que portanto se tiverem alguém que lhes leia esses formatos e esse tipo de escrita diferenciada vai aparecendo e portanto está sempre muito a par, e é mesmo um dos nossos objetivos ir fomentando isso sem que nunca passe pelo objetivo formal de aprender a ler ou escrever, que às vezes também é preciso desconstruir um bocado esta ideia que não é preciso conhecer letras, isso acontece naturalmente se o ambiente proporcionar, que é o que está a acontecer aqui”</i>
	H3 – Que estratégias são utilizadas para o desenvolvimento da emergência da escrita
	<i>“Utilizar os instrumentos de pilotagem, favorecer essa escrita e identificação do seu nome e utilizar o seu nome para escrever outras palavras conhecidas, etiquetar o máximo de coisas que existam na sala: as áreas, os materiais, os instrumentos de pilotagem, quanto mais eles virem escrita mais vão imergindo nesse ambiente”</i>

Apêndice D: Guião para entrevista inicial às crianças e análise de conteúdo da mesma

Entrevista Inicial Realizada às Crianças Participantes do Estudo	
Objetivos	- Identificar em que situações as crianças utilizam a escrita; - Compreender que conhecimentos as crianças têm sobre a escrita;
- Olá (nome da criança). A Raquel vai precisar muito da tua ajuda sabes porquê? - Porque a Raquel está a realizar um trabalho muito importante na escola e gostava que tu fosses um dos meus ajudantes, pode ser? - A Raquel vai fazer-te uma entrevista, pode ser? - Muito obrigada! - O que achas que é a escrita? - Conheces algumas letras? Quais? - Costumas escrever? Onde? - No final, volto a agradecer o empenho e por me ter ajudado. E refiro também que esta vai continuar a ajudar-me durante algum tempo e os seus amigos também.	

Análise de conteúdo da entrevista realizada às crianças

O que achas que é a escrita?	M.A. – “É um sítio para escrever, que dá para as pessoas aprenderem a escrever”
	M.C. – “É escrever eu gosto muito da minha mãe”
	M.A. – “Escrever é, pegas numa caneta e depois escreves as letras”
	T.W. – “Estou a pensar no que eu vou dizer... Costumo escrever o meu nome”
	M.M. – “É escrever. Escrevo amor, o que acho que é família e sobre os projetos”
	F.B. – “Escrever é com um lápis e escrevemos num papel”
	C.G. – “É escrever com as palavras. Precisamos de ter lápis e caneta”

	Ma.C – “Escrever é com uma caneta, escrever alguma coisa. Eu já sei escrever algumas coisas”
	R.L. – “É fazer letras e depois crias uma palavras”
	G.O. – “É tipo escrever uma coisa qualquer. Escrever tipo olá. É fazermos muitas letras”
	D.A. – “Sim, tens uma folha e uma caneta e escreves letras”
	S.F. – “É giro. Escrevo coisas, palavras”
	S.M. – “Escrever é, pegas numa caneta e comesças a fazer tipo um risco e metade de uma bola e isso é uma letra, isso é escrever”
	P.S. – “Escrever é, eu acho que é escrever o nome”
Conheces algumas letras? Quais?	M.A. – “Sim, o A, o M, o N, o H, o R, eu conheço algumas”
	M.C. – “Algumas sim! O A, o I, o O, o M”
	M. B. A. – “Sim, muitas. O A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, e conheço mais algumas”
	T.W. – “Do meu nome só? Conheço todas, mas não sei o nome de todas. O T, o E, o R, o S, o A, o U, o O, o J, o I, o N”
	M.M. – “M, K, U, O, N, A, B, E, I e S e N”
	F.B. – “Conheço o F, o R, o A, muitas letras. Um M, um O, eu conheço mais letras, mas já não me lembro”
	C.G. – “O C, o A, o O, o I, o U, o T, o L, são essas que eu conheço”
	Ma.C. – “M, A, F, I, O, Q, eu sei muitas, o R”
	R.L. – “F, A, S, O, K, P, J, I, N, C”
	G.O. – “Sim, A, B, C, D, F, conheço também aquela que é parecida com o F mas tem mais um risquinho. O R, O, L, X”
	D.A. – “A, B, C, D, H, I”
	S.F. – “Só algumas. A, N, I, R, T, aquele de Diana, F”
	S.M. – “Sim, A, B, C, D, S, I, J, K, H, R, Y, F, O”
	P.S. – “P, B, C”
Costumas escrever? Onde?	M.A. – “Não assim tanto, mas escrevo. Escrevo cá na escola, quando a M. pede

	ou algumas vezes quando é o dia da escrita. Escrevo quando tenho novidades e no diário de sala”
	M.B.A. – “Sim! Papeis, cartolinas. Quando estou nas áreas, a fazer alguma coisa para as professoras e para os amigos”
	T.W. – “Costumo escrever em casa. Aqui na escola faço um desenho e depois peço ajuda a um adulto para escrever”
	M.M. – “Costumo escrever quando vamos com as C. e com a C. lá acima. Escrevo em casa também, quando eu faço trabalhos eu escrevo a minha assinatura”
	F.B. – “Não, não costumo. Às vezes escrevo na sala. Escrevo o meu nome nas novidades”
	C.G. – “Às vezes. Escrevo no papel, quando faço pinturas escrevo o meu nome. Em casa a minha mãe escreve numa folha e eu copio. Aqui na sala em vez de copiar eu peço letras para fazer uma palavra”
	Ma.C – “Sim, às vezes. Escrevo no computador ou no papel. Em casa escrevo no caderno”
	R.L. – “Sim. Em casa escrevo o meu nome em cartas. Aqui na escola escrevo nas atividades”
	G.O. – “Não. Não costumo assim tanto. Escrevo o meu nome quando me dizem para o fazer”
	D.A. – “Não. Escrevo o meu nome às vezes, escrevo numa folha. Em casa também escrevo o meu nome e quando faço desenhos”
	S.F. – “Sim. No computador, no papel”
	S.M. – “Um bocadinho. Numa folha. A única coisa que sei escrever é mamã, papá, Martim e o meu nome”
	P.S. – “Nunca, aqui na escola escrevo P, A. Em casa escrevo no computador só meu”

Apêndice E: Planificação da atividade nº 1 e 3 em contexto EPE

Atividade: Guião de entrevista; Visita aos correios e Registo das Descobertas							
Grupo Etário: 5/6 anos							
Como surgiu: No âmbito do projeto dos correios							
Áreas de Conteúdo	Domínios / Subdomínios / Componentes	Aprendizagens a promover	Intencionalidades Educativas	Objetivos Pedagógicos	Estratégias de Implementação da Atividade	Organização Espaço / Material / Grupo	Duração
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação Oral - Consciência Linguística - Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto - Identificação de convenções da escrita.	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Identificar diferentes palavras numa frase; - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; - Aperceber-se do sentido direcional da escrita; - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.	- Ampliar o conhecimento das crianças; - Proporcionar uma saída aos correios no âmbito do projeto; - Promover a emergência da linguagem escrita; - Promover o trabalho em pequeno grupo.	- Entender como é feito a distribuição do correio; - Averiguar que tipo de veículos são utilizados na distribuição; - Perceber como são distribuídas as rotas aos carteiros; - Descobrir como os carteiros conhecem todas as ruas.	- Proporcionar um momento de partilha de ideias e de promoção da oralidade; - Gerir equitativamente a participação das crianças; - Combinar previamente a visita com os correios: propósito da visita, breve apresentação do grupo, dinâmica da visita; - Organizar previamente com as crianças a deslocação aos correios; - Promover a participação das crianças na atividade, bem como a sua responsabilização face às tarefas implicadas; - Criar um guião de entrevista, devidamente ilustrado pelas crianças, tornando a pergunta significativa para as mesmas; - Dar oportunidade às crianças para que estas escolham as perguntas a colocar;	<u>Espaço:</u> - CTT; - Sala. <u>Material:</u> - Papel; - Caneta de feltro; - Lápis de cor. <u>Grupo:</u> - Pequeno grupo (guião de entrevista e registo das descobertas); - Grande grupo (visita aos CTT).	40 minutos (guião de entrevista) + 120 minutos (visita aos correios) + 50 minutos (Registo das descobertas) Total: 210 minutos
Área de Formação Pessoal e Social	Consciência de si como aprendiz.	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.					

					- Valorizar e aproveitar os contributos das crianças em todas as situações de aprendizagem; - Possibilitar o enriquecimento da entrevista com perguntas espontâneas; - Consolidar os conhecimentos através do registo das respostas às questões colocadas nos correios.		
Identificação/planificação de novas possibilidades: Sem novas possibilidades							
Avaliação/Reflexão sobre a atividade: Grupo: - Na construção do guião de entrevista a maior parte das crianças foram participativas demonstrando as suas curiosidades: “Como as pessoas de mota levam as cartas?” (M.F.C.) “Quantos dias demoram as cartas a chegar?” (M.M.) “Como é que os carteiros sabem qual é a sua rota?” (F.T) “Como é que os carteiros conhecem todas as ruas e casas?” - A S.F. mostrou-se um pouco desinteressada na parte da escrita; - O grupo mostrou-se interessado e ansioso pela visita de estudo; - Durante a visita as crianças estiveram sempre muito atentas e curiosas enquanto a guia mostrava a central dos correios; - É de destacar o F.G. e da M.M. que colocaram muitas questões ao longo da visita. Estagiária: - Mantive sempre uma postura calma; - Não insisti com as crianças que não tinham tanto interesse em participar; - Coloquei questões à guia para descobrirmos novas informações.							

Apêndice F: Planificação da atividade nº 2 em contexto EPE

Atividade: Construção de uma carta							
Grupo Etário: 5/6 anos							
Como surgiu: Esta atividade surgiu no âmbito do projeto dos correios.							
Áreas de Conteúdo	Domínios/ Subdomínios/ Componentes	Aprendizagens a promover:	Intencionalidade Educativas	Objetivos Pedagógicos	Estratégias de Implementação da atividade	Organização Espaço/Material/ Grupo	Duração
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação Oral - Consciência Linguística - Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto - Identificação de convenções da escrita	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Identificar diferentes palavras numa frase; - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; - Aperceber-se do sentido direcional da escrita.	- Promover a emergência da linguagem escrita; - Promover o trabalho em pequeno grupo; - Estimular a interação e diálogo entre pares; - Ampliar o conhecimento das crianças acerca do tema; - Associar diferentes funções dos suportes de escrita às suas funcionalidades.	- Descobrir como se escreve uma carta; - Perceber a diferença de correio nacional e correio internacional; - Associar diferentes funções dos suportes de escrita às suas funcionalidades.	- Proporcionar um momento de partilha de ideias e de promoção da oralidade em grande grupo; - Gerir equitativamente a participação das crianças; - Promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes;	<u>Espaço:</u> - Sala. <u>Material:</u> - Papel; - Caneta; Envelopes. <u>Grupo:</u> - Grande grupo.	- 40 minutos
	Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.					
Área de Formação Pessoal e Social	Consciência de si como aprendiz.	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.					
Identificação/planificação de novas possibilidades: - No seguimento desta atividade, poderíamos contruir um correio para a instituição. Com o objetivo das salas trocarem correspondência.							

Avaliação/Reflexão sobre a atividade:

Grupo:

- O grupo foi todo bastante participativo;
- Todos quiseram participar e escrever a carta para o pai da S.F.;
- Quando foi para construírem a carta que iríamos enviar para nós, algumas crianças não quiseram participar;

Estagiária:

- Mantive uma postura calma;
- Tentei que todas as crianças que queriam participar na escrita da carta tivessem essa oportunidade;
- Auxiliei na escrita.

Apêndice G: Planificação da atividade nº 4 em contexto EPE

Atividade: Registo das evidências do projeto							
Grupo Etário: 5/6 anos							
Como surgiu: No âmbito do projeto dos correios							
Áreas de Conteúdo	Domínios / Subdomínios / Componentes	Aprendizagens a promover	Intencionalidades Educativas	Objetivos Pedagógicos	Estratégias de Implementação da Atividade	Organização Espaço / Material / Grupo	Duração
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação Oral - Consciência Linguística - Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto - Identificação de convenções da escrita.	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Identificar diferentes palavras numa frase; - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; - Aperceber-se do sentido direcional da escrita.	- Promover a emergência da linguagem escrita; - Promover o trabalho em pequeno grupo; - Estimular a interação e diálogo entre pares; - Ampliar o conhecimento das crianças acerca do tema; - Estimular a sistematização de aprendizagens.	- Participar na organização e registo de descobertas; - Integrar aprendizagens no âmbito do projeto desenvolvido e revelar satisfação face às aprendizagens; - Desenvolver a comunicação oral; - Responder adequadamente às perguntas iniciais do projeto.	- Reunir com as crianças em pequeno grupo e fazer a análise do projeto: <i>“Já descobrimos as respostas a todas as questões do projeto?”</i>, <i>“Falta descobrir alguma coisa?”</i>; - Selecionar as aprendizagens e descobertas adquiridas como resposta às perguntas iniciais; - Promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes; - Gerir equitativamente a participação das crianças; - Utilizar o registo escrito e gráfico de modo a facilitar a perceção das crianças;	<u>Espaço:</u> - Sala <u>Material:</u> - Folhas A3; - Canetas. <u>Grupo:</u> - Pequeno grupo	+/- 240 minutos.
	Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.					

Área de Formação Pessoal e Social	Consciência de si como aprendente.	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.			- Valorizar e aproveitar os contributos das crianças em todas as situações de aprendizagem; - Recordar as descobertas não mencionadas pelas crianças; - Promover a participação das crianças na atividade, bem como a sua responsabilização face às tarefas implicadas.		
Identificação/planificação de novas possibilidades: - Fazer a divulgação final do projeto; - Expor as evidências do projeto nas paredes da sala.							
Avaliação/Reflexão sobre a atividade: Grupo: - Estavam um pouco agitados, o que dificultou ter a atenção das crianças; - As crianças conseguiram responder às perguntas iniciais do projeto e registar as evidências; - O A.M., o F.T., o F.B., e o N. não estiveram muito participativos. Perguntei-lhes o que se passava ao que me responderam: “Tínhamos saudades do N.” (o N. esteve de férias). Prontamente disse às crianças se elas quisessem podiam ir marcar uma área para que pudessem estar juntos e a brincar. As crianças não quiseram ir. Estagiária: - Mantive uma postura calma; - Fui sempre ao encontro dos interesses das crianças.							

Apêndice H: Planificação da atividade nº 5 em contexto EPE

Atividade: Convide para a comunicação final							
Grupo Etário: 5/6 anos							
Como surgiu: Esta atividade surgiu no âmbito do projeto dos correios.							
Áreas de Conteúdo	Domínios/ Subdomínios/ Componentes	Aprendizagens a promover:	Intencionalidade Educativas	Objetivos Pedagógicos	Estratégias de Implementação da atividade	Organização Espaço/Material/ Grupo	Duração
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita -Comunicação Oral - Consciência Linguística -Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto - Identificação de convenções da escrita	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Identificar diferentes palavras numa frase; - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; - Aperceber-se do sentido direcional da escrita.	- Promover a emergência da linguagem escrita; - Promover o trabalho em pequeno grupo; - Estimular a interação e diálogo entre pares; - Associar diferentes funções dos suportes de escrita às suas funcionalidades.	- Determinar que sala irá ser convidada para a comunicação; - Escrever um convite para a comunicação do projeto; - Entregar o convite à sala escolhida para a comunicação.	- Proporcionar um momento de partilha de ideias e de promoção da oralidade em grande grupo; - Gerir equitativamente a participação das crianças; - Dar a palavra às crianças para que estas entre elas decidam quem querem convidar.	<u>Espaço:</u> - Sala. <u>Material:</u> - Papel; - Caneta; Envelopes. <u>Grupo:</u> - Pequeno grupo.	- 20 minutos
	Área de Formação Pessoal e Social	Consciência de si como aprendiz.					
Identificação/planificação de novas possibilidades: - Sem possibilidades							
Avaliação/Reflexão sobre a atividade:							
Grupo:							

- Todas crianças do grupo participaram e deram a sua opinião;
- Conseguiram, entre elas, chegar a uma decisão;
- Todas quiseram ir entregar o convite à sala selecionada.

Estagiária:

- Mantive uma postura calma;
- Fiquei a observar, sem intervir, na conversa das crianças para chegarem a consenso.

Apêndice I: Guião para a entrevista à professora cooperante e análise de conteúdo da mesma

Questão de Investigação: De que forma a Metodologia de Trabalho de Projeto promove a Emergência e Aprendizagem da escrita?

Entrevistadora: Raquel Silva

Entrevistado: M.L.

Local: ~~Colegio Piloto Di...~~

Duração: 40 minutos

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
(A) Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista. - Motivar o entrevistado.	- Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista; - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; - Salientar o carácter restrito do uso das informações do trabalho; - Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho.	- Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; - Pedir autorização para gravar em áudio a entrevista; - Indicar que o carácter da entrevista é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Dar conhecimento da transcrição da entrevista;

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
			- Garantir acesso à transcrição da entrevista.
(B) Definição do perfil da entrevistada	- Conhecer o percurso profissional da educadora.	B1. Qual a sua formação? B2. Fale-me do seu percurso profissional. B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa. B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?	B2. Iniciou a prática profissional em que ano? B2. Há quanto tempo exerce funções de professora?
(C) Abordagem Pedagógica	- Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela professora. - Identificar o modelo pedagógico implementado pela professora.	C1. A organização socioeducativa adotou algum modelo pedagógico? C1.1. Se sim, qual? De quem foi a decisão? C2. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? C3. O(s) procedimento(s) que utiliza para observar, documentar e avaliar o grupo vão ao encontro do modelo pedagógico da instituição?	- Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da professora ou se é uma decisão das direções.
(D) Equipa educativa	- Caracterizar as relações e interações entre atores.	D1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa?	- Existe trabalho colaborativo? Como se processa?

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
(E) Relações com as famílias	- Conhecer a participação das famílias das crianças.	E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? E2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias e com que objetivo?	- Compreender o tipo de participação.
(F) Organização do ambiente educativo	- Conhecer a organização do ambiente educativo. - Compreender a gestão do ambiente educativo por parte do profissional de educação.	F1. Como organiza o ambiente educativo? F2. Quais as suas intencionalidades educativas?	- Perceber a organização do tempo e espaço.
(G) Metodologia de Trabalho de Projeto	- Compreender como pode ser vantajosa a utilização desta metodologia.	G1. Quais as vantagens em trabalhar com esta metodologia? G2. Existem aspetos negativos ligados a esta metodologia? Se sim, quais?	
(H) Emergência da escrita	- Perceber qual a opinião da educadora quanto à temática. - Compreender como a professora potencia a aprendizagem da escrita.	F1. Qual a sua opinião no que diz respeito à Aprendizagem da Escrita? F2. Acha importante as crianças desde cedo terem ligação com a escrita? F3. Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da aprendizagem escrita?	

Análise de conteúdo à entrevista realizada à Educadora Cooperante

A – Caracterização da entrevistada	A1 – Formação académica
	<i>“Sou formada em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (Mestrado) pela Escola Superior de Educação de Lisboa”</i>
	A2 – Percurso profissional
	<i>“Após ter terminado o mestrado, participei no programa Comenius (género de Erasmus para professores), na Finlândia. Durante um ano letivo, estagiei como professora numa escola básica (JI – 6.ºano) e onde dinamizei diversas atividades relacionadas com a cultura portuguesa e onde dei essencialmente aulas de inglês.</i> <i>Depois, através da AIESEC, fiz um estágio profissional como professora de inglês numa escola de línguas, onde dei aulas de vários níveis, desde crianças a partir dos 6 anos até adultos. Estive lá durante dois anos, sendo que o segundo ano já era professora contratada.</i> <i>Quando voltei para Portugal, durante um ano letivo, dei aulas também numa escola de línguas do Barreiro, a EasyTalk.</i> <i>Posteriormente, estive 6 anos a lecionar como professora titular do 1.º ciclo e como professora de inglês na Escola de Pedro Nunes, em Campo de Ourique.</i> <i>No último ano, 2023, em setembro, comecei a lecionar neste colégio”</i>
B – Perfil da entrevistada	B3 – Percurso no contexto socioeducativo
	<i>“Comecei a dar aulas aqui em setembro de 2023 e tem sido uma experiência bastante enriquecedora e desafiante. Aqui tenho aprendido imenso sobre o Movimento de Escola Moderna e tenho tido oportunidade de o aplicar na íntegra. Profissionalmente, tem sido um ano de grande crescimento”</i>
	B4 - Cursos/ações de formação nos últimos três anos <i>“Sim, frequentei várias. Fiz duas oficinas do MEM (iniciação ao modelo e de escrita), fiz uma pós-graduação em Gestão e Administração Escolar no ISEC e, neste momento, estou a terminar uma pós-graduação em Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem, pelo ISPA. Para além disso, fiz também outras formações menos</i>

	<i>duradouras relacionadas com Matemática (através da Oficina Didática)”</i>
C – Abordagem pedagógica	C1.1. – Modelo pedagógico
	<i>“Sim, nesta organização seguimo-nos pelo modelo pedagógico do MEM. A decisão acredito que tenha sido de alguns elementos da direção do colégio, uma vez que pertencem à associação do MEM. Este modelo rege-se pelos seguintes princípios pedagógicos: democracia, cidadania, cooperação, autonomia e participação”</i>
	C3 – Procedimentos para observação, documentação e avaliação do grupo
	<i>“(…), todo o trabalho que é desenvolvido nesta instituição tem como base o modelo pedagógico do MEM”</i>
D – Equipa educativa	D1 – Relações e interações da equipa educativa
	<i>“As relações e interações entre os vários elementos da equipa são bastante positivos, há uma constante comunicação e reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido e que visa o melhoramento individual de cada um”</i>
E - Famílias	E1 – Envolvimento/participação das famílias
	<i>“As famílias participam diretamente no dia a dia desta organização. Por vezes através de partilhas de momentos que os(as) filhos(as) viveram, através do Projeto de Leitura (Família leitora), através da sua participação nos vários projetos que as crianças desenvolvem, com a recolha e partilha de informação e com a sua presença em alguns momentos de comunicação de projetos. Por outro lado, participam também em vários eventos relacionados com as várias festividades ou datas especiais. As famílias são sempre bem-vindas a partilhar algo com o grupo/escola”</i>
	E2 – Reuniões com as famílias
	<i>“Existem três reuniões individuais de avaliação, no final de cada período e na qual é apresentado e refletido o desenvolvimento de cada criança. Depois existem também duas reuniões de início e final de ano letivo. E, sempre que necessário, tanto as professoras como os pais, podem reunir para conversar sobre alguma questão em particular e que requer uma maior atenção, estas reuniões, normalmente são feitas no horário de atendimento de cada docente”</i>
F – Ambiente educativo	F1 – Organização do ambiente educativo
	<i>“O espaço é organizado em função das crianças e de forma cooperada com as mesmas,</i>

	<i>é flexível, versátil e é pensado para crianças e adultos, é facilitador relações e construtor de aprendizagens e permite a simultaneidade de atividades/vivências e, muitas vezes, está organizado por área. Este permite a participação, traduz a vida cultural dos grupos, acolhe todos, amplia o reportório cultural e garante a promoção dos direitos das crianças”</i>
G – Metodologia de Trabalho de Projeto	G1 – Vantagens desta metodologia
	<i>“Esta metodologia garante uma participação ativa e significativa por parte das crianças no desenvolvimento das suas aprendizagens, na qual se sentem parte integrante e responsável das várias vivências. Além disso vai ao encontro dos interesses dos alunos. Por outro lado, esta metodologia é facilitadora de uma enorme autonomia por parte das crianças, que desde cedo, aprendem a tomar decisões e a ser responsáveis e autónomas nas suas escolhas”</i>
	G2 – Aspectos negativos
	<i>“Não vejo um aspeto menos positivo neste modelo. Simplesmente acredito que o mesmo é realmente vantajoso quando os vários elementos de uma equipa trabalham com base no mesmo modelo e assim é garantida uma continuidade ao longo dos vários anos e assim se promove uma evolução estável e gradual. Quando utilizamos este modelo de forma individual, sem que mais ninguém o faça no contexto onde estamos, torna-se mais desafiante pô-lo em prática na íntegra e de forma a ter os mesmos resultados que tem num ambiente de cooperação e no qual todos trabalham em prol do mesmo”</i>
H – Emergência da escrita	H1 – Aprendizagem da escrita
	<i>“Neste modelo, a aprendizagem da escrita é interativa e tem como base e ponto de partida os conhecimentos prévios das crianças e as suas partilhas de textos orais e que vão evoluindo para a escrita. Deste modo, garantimos o significado da escrita e a respetiva funcionalidade, escrevemos para partilhar com os outros, para dar uma opinião ou sugestão, escrevemos para realizar diferentes projetos e escrevemos para participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem”</i>
	H2 – Importância da escrita desde cedo na vida das crianças
	<i>“Claro que sim, a escrita faz parte do nosso dia a dia e quanto mais precoce for esse contacto, mais cedo as crianças perceberão as diferentes</i>

	<i>intencionalidades da escrita e assim estarão mais despertas para o seu desenvolvimento”</i>
	G3 – Que estratégias são utilizadas para o desenvolvimento da emergência da escrita
	<i>“Uma vez que estou com um grupo de 2.º e 3.º ano, o trabalho que é desenvolvido ao nível da escrita é essencialmente a escrita de textos livres, respetiva revisão e ortografia. A revisão é feita quase semanalmente a partir de um texto sugerido pelo autor, uma criança que partilha o seu texto. Nesta revisão são trabalhados, coletivamente, vários aspetos da escrita como a ortografia, gramática, estrutura frásica, utilização da pontuação e ainda as funcionalidades da escrita. Por outro lado, são trabalhados diferentes tipos de texto de acordo com as necessidades e objetivos individuais ou do grupo. A escrita é também desenvolvida através do trabalho de projetos, no qual as crianças pesquisam, selecionam, sintetizam e tratam a informação que necessitam por palavras próprias, este é um trabalho gradual e natural que decorre durante todo o processo que envolve o trabalho de projeto. Para além disso, semanalmente dispomos de vários instrumentos de pilotagem e do diário de turma que envolvem a escrita. No PIT (plano individual de trabalho) e diário de turma, através da escrita, os alunos organizam o seu trabalho da semana, refletem sobre as várias vivências da escola e partilham, se quiserem, aquilo que gostaram, que não gostaram e ainda, apresentam propostas variadas. Sendo deste modo um trabalho com base numa escrita ativa e significativa, com uma verdadeira intencionalidade”</i>

Apêndice J: Planificação da atividade nº 1 em contexto 1.º CEB

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

TEMA: Projeto os distritos de Portugal - Pesquisa

GRUPO-ALVO: 2.º e 3.º anos

ANO LETIVO: 2023/2024

Componentes Curriculares	Domínios	Aprendizagens Essenciais	Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Oralidade	- Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas; - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta; - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais;	- Conversar com os alunos sobre o que querem investigar e as curiosidades que têm acerca do tema; - Propor que cada um dê início à sua pesquisa; - Prestar o meu apoio em todas as fases da pesquisa a toda a turma;	Materiais: - Papel; - Lápis; - Caneta; - Tablet; Humanos: - Estagiária; - Alunos; Temporais: - 2 semanas Espaciais: - Sala de aula	- Observação direta; - Perguntas diretas relativas ao que se está a pesquisar.
	Leitura/Escrita	- Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula; - Identificar informação explícita no texto; - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til; - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista; - Ler textos com entoação e ritmo adequados; - Realizar leitura silenciosa e autónoma; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;			

		- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita); - Expressar opiniões e fundamentá-las;			
Estudo do Meio	Sociedade/Natureza /Tecnologia	- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento			
TIC	Investigar e Pesquisar	- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa;			

Apêndice K: Planificação da atividade nº 2 em contexto 1.º CEB

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

TEMA: Projeto os distritos de Portugal - Pesquisa

GRUPO-ALVO: 2.º e 3.º anos

ANO LETIVO: 2023/2024

Componentes Curriculares	Domínios	Aprendizagens Essenciais	Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Leitura/Escrita	- Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula; - Identificar informação explícita no texto; - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til; - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista; - Realizar leitura silenciosa e autónoma; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita);	- Elaborar com os alunos os resumos dos projetos; - Trabalhar com os alunos a pares para prestar o meu auxílio.	Materiais: - Papel; - Lápis; - Caneta; - Projetos Humanos: - Estagiária; - Alunos; Temporais: - 2 semanas Espaciais: - Sala de aula	- Observação direta; - Perguntas diretas relativas ao que se está a pesquisar.

Estudo do Meio	Sociedade/Natureza /Tecnologia	- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento			
TIC	Investigar e Pesquisar	- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa;			

Apêndice L: Planificação da atividade nº 3 em contexto 1.º CEB

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

TEMA: Projeto os distritos de Portugal – Transpor para o digital

GRUPO-ALVO: 2.º e 3.º anos

ANO LETIVO: 2023/2024

Componentes Curriculares	Domínios	Aprendizagens Essenciais	Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Leitura/Escrita	- Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula; - Identificar informação explícita no texto; - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til; - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista; - Realizar leitura silenciosa e autónoma; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita);	- Transpor os resumos realizados para formato digital;	Materiais: - Computador; Humanos: - Estagiária; - Alunos; Temporais: - 2 semanas Espaciais: - Sala de aula	- Observação direta; - Perguntas diretas relativas ao que se está a pesquisar.

Estudo do Meio	Sociedade/Natureza /Tecnologia	- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento			
TIC	Investigar e Pesquisar	- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa;			

Apêndice M: Planificação da atividade nº 4 em contexto 1.º CEB

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

TEMA: Projeto “A menina do mar” – Leitura do livro

GRUPO-ALVO: 2.º ano

ANO LETIVO: 2023/2024

Componentes Curriculares	Domínios	Aprendizagens Essenciais	Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Oralidade - Compreensão	- 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 diversas.	- Realizar a leitura do livro “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner.	Materiais: - Livro “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner	- Observação direta;
	Leitura/Escrita	- Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula; - Identificar informação explícita no texto; - Realizar leitura silenciosa e autónoma; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.		Humanos: - Estagiária; - Alunos;	
Cidadania e Desenvolvimento		- Contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.		Temporais: - 1 semana Espaciais: - Sala de aula	

Apêndice N: Planificação da atividade nº 5 em contexto 1.º CEB

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

TEMA: Projeto “A menina do mar” – Resumo do livro

GRUPO-ALVO: 2.º ano

ANO LETIVO: 2023/2024

Componentes Curriculares	Domínios	Aprendizagens Essenciais	Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Leitura/Escrita	- Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula; - Identificar informação explícita no texto; - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til; - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista; - Realizar leitura silenciosa e autónoma; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).	- Elaborar, em grupo, o resumo do livro.	Materiais: - Livro “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner. Humanos: - Estagiária; - Alunos. Temporais: - 1 semana. Espaciais: - Sala de aula.	- Observação direta.
Cidadania e Desenvolvimento		- Contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.			

Apêndice O: Planificação da atividade nº 6 em contexto 1.º CEB

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

TEMA: Projeto “A menina do mar” – Elaboração das personagens e cenários

GRUPO-ALVO: 2.º ano

ANO LETIVO: 2023/2024

Componentes Curriculares	Domínios	Aprendizagens Essenciais	Estratégias	Recursos	Avaliação
Artes Visuais	Leitura/Escrita	- 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;	- Em grupo elaborar as personagens e cenários da história; - Pedir às crianças, que autonomamente, dividam o trabalho;	Materiais: - Papel; - Canetas; - Lápis; - Borracha; - Esponjas; - Pinceis; - Tintas.	- Observação direta.
Cidadania e Desenvolvimento	Experimentação e Ciação	- Contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.	- Preparar todos os materiais necessários; - Dar auxílio sempre que necessário.	Humanos: - Estagiária; - Alunos. Temporais: - 1 semana. Espaciais: - Sala de aula.	

Apêndice P: Planificação da atividade nº 7 em contexto 1.º CEB

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

TEMA: Projeto “A menina do mar” – Divulgação final

GRUPO-ALVO: 2.º ano

ANO LETIVO: 2023/2024

Componentes Curriculares	Domínios	Aprendizagens Essenciais	Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Oralidade - Compreensão - Expressão	- 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 diversas; - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.	- Apresentação final do reconto da história; - Preparar a sala com as alunas; - Prestar o meu apoio em todos os momentos.	Materiais: - Fantoches; - Cenários; - Kamishibai Humanos: - Estagiária; - Alunos; Temporais: - 20 minutos Espaciais: - Sala de aula	- Observação direta;
	Leitura/Escrita	- Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula; - Identificar informação explícita no texto.			
Educação Artística: Teatro	Apropriação e Reflexão	- Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento; - Analisar os espetáculos/performance, recorrendo a vocabulário adequado e específico e articulando o conhecimento de aspetos contextuais (relativos ao texto, à montagem, ao momento da apresentação, etc.) com uma interpretação pessoal; - Identificar, em manifestações performativas, personagens, cenários, ambientes, situações cénicas, problemas e soluções da ação dramática;			

	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; - Expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas em aula.			
	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.); - Transformar o espaço com recurso a elementos plásticos/cenográficos e tecnológicos produtores de signos (formas, imagens, luz, som, etc.); - Transformar objetos (adereços, formas animadas, etc.), experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas (recurso a partes articuladas, variação de cor, forma e volume, etc.) para obter efeitos distintos. - 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 na ação e de “saída”; - Defender, oralmente e/ou em situações de prática experimental, as opções de movimento e escolhas vocais utilizados para comunicar uma ideia.			
Cidadania e Desenvolvimento		- Contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.			