



Instituto
PIAGET
Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Inês Margarida Morais Pina

A Correspondência Escolar como Estratégia de Aprendizagens Significativas

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar

Orientadora: Professora Doutora Rosa Nogueira

Almada, 2020

Inês Margarida Morais Pina

A Correspondência Escolar como Estratégia de Aprendizagens Significativas

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientadora: Professora Doutora Rosa Nogueira

Almada, Maio, 2020

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Consiste numa reflexão crítica e fundamentada sobre a prática em contexto de Ensino Pré-Escolar. Este trabalho pretende traduzir, de modo reflexivo, todo o percurso experienciado durante a prática pedagógica. Neste contexto emergiu o tema de investigação, que visou compreender e identificar como é que a Correspondência Escolar pode contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas de crianças em idade Pré-Escolar.

De forma a validar a questão definida, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa interpretativa e de investigação-ação. Como técnica de recolha de dados, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas a duas educadoras de infância e à apresentação, análise e reflexão do projeto de intervenção “Aprender à Distância de Uma Carta”, realizado durante o período de intervenção em contexto de jardim de infância. Para um desenvolvimento proficiente da investigação e com o objetivo de recolher informações pertinentes, no que respeita ao projeto de intervenção, recorreu-se a notas de campo decorrentes da observação e a registos fotográficos.

A correspondência escolar assume-se como uma prática desafiante e motivante para os profissionais de educação e para as crianças. Através da correspondência é possível construir, em colaboração, um percurso de aprendizagem, em que as aprendizagens se revelam significativas, sendo que as interações sociais que advêm desta prática são inúmeras e vantajosas.

A investigação permitiu-me que adquirisse conhecimento sobre o processo inerente à correspondência escolar e quais as suas potencialidades e fragilidades do ponto de vista dos profissionais de educação e das crianças. No que respeita ao processo de correspondência, as educadoras devem surgir como um elemento mediador e facilitador, de forma a potenciar as aprendizagens significativas e colaborativas por parte das crianças, e devem assumir uma prática reflexiva que promova a valorização do grupo e a individualidade de cada criança.

Palavras-Chave: Educação; Correspondência Escolar; Interações Sociais; Aprendizagem Significativa; Aprendizagem Colaborativa

ABSTRACT

This report was developed in the context of the curricular unit of Supervised Teaching II, of the Master in Pre-School Education. It consists of a critical and well-founded reflection of the practice in a pre-school education environment. This work intends to show, in a reflexive way, the entire path experienced during the pedagogical practice. In this context, the research theme emerged, which shows and identifies how school correspondence can contribute to the development of learning affected by pre-school children.

This research aims to understand and find how school correspondence can contribute to develop meaningful ways of learning for children from pre-school. In order to confirm the proposed question, we opted for a qualitative interpretation and action-research method. As a data collection technique, semi-structured interviews were carried out with two kindergarten teachers and the presentation, analysis and reflection of the intervention project "Learning at a Distance from a Letter", carried out during a certain period in the context of a kindergarten. For a proficient development of the investigation and with the goal of collecting pertinent information, regarding the intervention project, field notes from observation and photographic records were used.

School correspondence is a challenging and motivating practice for the education of professionals and children. Throughout correspondence, it is possible to build, in cooperation, a learning path in which learning is significant, since the social interactions that result from this practice are numerous and helpful.

The investigation allowed me to acquire knowledge about the process inherent to school correspondence and its potentials and weaknesses from a professional educator and children point of view. The educators must emerge as a mediating and facilitating element when it comes to the correspondence process to enhance the meaningful and collaborative learning by the children. They must assume a reflective practice that promotes the appreciation of the group and the individuality of each child.

Keywords: Education; School Correspondence; Significant Learning; Collaborative Learning and Social Interactions

AGRADECIMENTOS

Todas as etapas alcançadas ao longo do meu percurso académico, que espero e desejo que não tenha chegado ao fim, foram o resultado do meu esforço individual e de todo o apoio e dedicação de várias pessoas importantes que estiveram e se mantiveram presentes ao longo do tempo.

Primeiramente gostaria de agradecer a todas as crianças com quem tive a oportunidade de crescer, aprender, trabalhar e partilhar experiências e descobertas. Agradeço, ainda, todo o respeito, carinho e amor que me ofereceram ao longo deste percurso.

Agradeço a todas as equipas educativas com quem tive a oportunidade de trabalhar e aprender ao longo desta etapa. Obrigada especialmente à educadora Eunice Figueiredo, Marta Lanhoso e à técnica de apoio à infância, Maria Mota. Obrigada por todos os ensinamentos, conselhos, disponibilidade, dedicação, paciência e sobretudo pela amizade.

Gostaria de agradecer a todos os professores da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, por todo o seu apoio e disponibilidade. Agradeço à Professora Ana Bahia por tudo o que aprendi com os seus relatos de práticas e por todo o apoio durante os períodos de intervenção. Agradeço à Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro, por todo o incentivo. Agradeço, especialmente, à Professora Doutora Rosa Nogueira, por toda a confiança, dedicação e paciência, mas sobretudo por toda a motivação e carinho.

Agradeço às minhas colegas de Mestrado, especialmente à Evelyn Calçada, à Marisa Almeida e à Rita Almeida, pois sem elas tudo teria sido menos divertido. Obrigada por todos os momentos que partilhámos juntas.

Agradeço aos meus amigos de sempre e para sempre, Joana Porteiro, João Pereira, Sofia Margalha, Sara Lopes, Milene Franco e às minhas meninas da Eselx, que sempre me apoiaram e incentivaram. Estiveram sempre presentes em todos os momentos e conquistas importantes ao longo deste percurso. Um agradecimento especial à minha amiga Daniela Santos, sem ela não poderia ter realizado este projeto tão especial. Obrigada por teres embarcado nesta aventura que é a correspondência comigo.

Ao Nuno Venâncio agradeço toda a compreensão e carinho. Obrigada por toda a força ao longo deste processo.

Um agradecimento muito especial a toda a minha família. Agradeço a sua dedicação e por estarem sempre presentes. Obrigada, especialmente, a duas pessoas essenciais ao longo deste percurso, ao meu sobrinho Lourenço Pina e ao meu maior exemplo de força e de luta, a minha irmã Catarina. Por tudo o que significas para mim, esta é mais uma conquista que te dedico. Para sempre lado a lado.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Capítulo I - Prática Profissional Em Contexto De Pré-Escolar	7
1.1. Princípios Orientadores da Ação Pedagógica	7
1.2. Contexto Socioeducativo da Prática de Ensino.....	9
1.2.1. A Instituição.....	9
1.2.1.1. Princípios Fundamentais da Instituição	10
1.3 Caracterização do Ambiente Educativo	10
1.3.1. Organização do Espaço.....	11
1.3.2. Sala de Atividades	12
1.3.3. O Tempo	17
1.3.4. Caracterização do Grupo.....	18
1.4. Desenvolvimento da Prática Supervisionada	21
2. Capítulo II – Enquadramento Teórico	27
2.1. A Correspondência Escolar	27
2.1.1. Interações Sociais.....	31
2.2. Aprendizagem Significativa	33
2.2.1. Aprendizagens Colaborativas	35
3. Capítulo III - Estudo Empírico	39
3.1. Métodos e Procedimentos	42
3.2. Participantes no Estudo.....	44
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	45
3.3.1. Observação Participante.....	46
3.3.2. Notas de Campo, Diários de Bordo e Recolha de Fotografia e Filmagens.....	46
3.3.3. Entrevista	47
3.4. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados	49
4. Capítulo IV - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	51
4.1. Análise dos Discursos	51
4.1.1. Discurso I – Docente Portugal	51

4.1.2. Discurso II – Docente Irlanda	54
4.2. Convergências, Divergências e Idiossincrasias nos Discursos	57
4.3. Interpretando as Categorias Abertas.....	60
4.4. Projeto de Intervenção.....	65
4.4.1. Fase 1 - Definição do Problema (O início do projeto).....	65
4.4.2. Fase 2 – Desenvolvimento do Projeto	68
4.4.3. Fase 3 – Execução do Projeto.....	69
4.4.4. Apresentação do Projeto	69
4.4.5. Fase 4 – Divulgação	80
4.4.6. Avaliação e Interpretação do Projeto de Intervenção	80
5. Capítulo V - Considerações Finais	89
Referências Bibliográficas	95
Apêndices	103
Apêndice A – Guião de Entrevista realizada às Educadoras de Infância	104
Apêndice B – Declaração entregue aos colégios para realização do estudo de investigação	105
Apêndice C – Protocolo de Consentimento Informado – Encarregados de Educação	107
Apêndice D – Declaração Consentimento Informado - Entrevistadas	109
Anexos.....	110
Anexo A - Declaração RCAAP	111
Anexo B - Licença de Distribuição Não Exclusiva	112
Anexo C – Cronograma de Ações: Projeto – “Aprender à Distância de Uma Carta”	113
Anexo D – Atividade Área Vocabular de Carta	114
Anexo E – Atividade Estrutura da Carta	115
Anexo F – Atividade Planificação da Carta aos Correspondentes (Chuva de Ideias)	116
Anexo G – Atividade Autorretrato	117
Anexo H – Atividade de Escrita da Primeira Carta para os Correspondentes	118
Anexo I – Atividade Envelope e Decoração da Carta aos Correspondentes	119
Anexo J - Primeira Carta Escrita aos Correspondentes	120
Anexo K – Atividade: Investigação sobre Bandeiras	121
Anexo L – Entrega da Carta dos Correspondentes	122
Anexo M – Leitura da Primeira Carta dos Correspondentes	123

Anexo N – Primeira Carta Recebida dos Correspondentes	124
Anexo O – Atividade: Contagens	125
Anexo P – Atividade de Culinária (<i>Banana Bread</i>).....	126
Anexo Q – Atividade: Dicionário de Alimentos	127
Anexo R - Espaço na Sala de Atividades dedicado à Correspondência.....	128
Anexo S - Segunda Carta Escrita para os Correspondentes	129
Anexo T – Instrumento de Registo e Planificação da Correspondência	131
Anexo U - Segunda Carta Recebida dos Correspondentes	132
Anexo V – Atividade: Leitura e Reconto da História da “Casa da Mosca Fosca”	133
Anexo W - Terceira Carta Escrita para os Correspondentes	134
Anexo X – Livro Final “Aprender à Distância de Uma Carta”	135
Anexo Y – Instrumento de Registo e Planificação das Gravações do Vídeo.....	136

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Evidências - Discurso I (E1)	53
Quadro 2 Evidências - Discurso II (E2)	56
Quadro 3 Convergências	59
Quadro 4 Confluências Temáticas e Categorias Abertas	60
Quadro 5 Objetivos do Projeto "Aprender à Distância de Uma Carta"	68
Quadro 6 Avaliação do Projeto de Intervenção	86
Quadro 7 Cronograma de Ações: Projeto - "Aprender à Distância de Uma Carta"	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Plano de Investigação.....	50
Figura 2 O que pensamos sobre o tema.....	66
Figura 3 O que queremos saber/fazer sobre o tema	67
Figura 4 Registo área vocabular de carta	114
Figura 5 Organização de Informação no cartaz.....	115
Figura 6 Comunicação do cartaz sobre os elementos da carta.....	115
Figura 7 Área da escrita com as descobertas realizadas	115
Figura 8 Registo da Chuva de Ideias	116
Figura 9 Processo de Realização do Autorretrato	117
Figura 10 Autorretratos Sala 4 anos B.....	117
Figura 11 Observação das Cartas do "Félix"	118
Figura 12 Escrita da Carta aos Correspondentes.....	118
Figura 13 Processo de Decoração do Envelope e dos Materiais a Enviar.....	119
Figura 14 Primeira Carta para os Correspondentes em Português.....	120
Figura 15 Primeira Carta para os Correspondentes em Inglês	120
Figura 16 Cartaz Investigação sobre as Bandeiras	121
Figura 17 Entrega da Carta dos Correspondentes pelo Carteiro	122
Figura 18 Carta dos Correspondentes.....	122
Figura 19 Autorretratos dos Correspondentes.....	123
Figura 20 Receita enviada pelos correspondentes.....	123
Figura 21 Abertura e Leitura da Carta dos Correspondentes.....	123
Figura 22 Exploração da carta dos correspondentes, pelas crianças	123
Figura 23 Carta dos Correspondentes em Português	124
Figura 24 Carta dos Correspondentes em Inglês	124
Figura 25 Formação e Organização de Conjuntos	125
Figura 26 Registo das Contagens Terminado	125
Figura 27 Descobertas Decorrentes das Contagens	125
Figura 28 As várias etapas do processo de culinária do Banana Bread	126

Figura 29 Páginas Dicionário "Foods"	127
Figura 30 Dicionário "Foods"	127
Figura 31 Espaço na sala destinando a notícias que nos chegam da Irlanda	128
Figura 32 Segunda carta para os correspondentes em Português	129
Figura 33 Segunda carta para os correspondentes em Inglês	130
Figura 34 Instrumento de Registo da Correspondência	131
Figura 35 Segunda Carta dos Correspondentes em Português	132
Figura 36 Segunda Carta dos Correspondentes em Inglês	132
Figura 37 Leitura da história "Casa da Mosca Fosca"	133
Figura 38 Reconto da história " Casa da Mosca Fosca"	133
Figura 39 Reconto da história "Casa da Mosca Fosca" em Inglês	133
Figura 40 Casa da Mosca Fosca, contruída pelas crianças	133
Figura 41 Terceira Carta para os Correspondentes escrita em Inglês	134
Figura 42 Terceira Carta para os Correspondentes escrita em Português	134
Figura 43 Páginas do livro	135
Figura 44 Decoração e ilustração da capa do livro, página de autores	135
Figura 45 Registo e Planificação das Gravações	136

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto de Educativo
PES II	Prática de Ensino Supervisionado II
PCG	Projeto Curricular de Grupo
RI	Regulamento Interno
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório realiza-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação Jean Piaget, em Almada, apresentando, como principal objetivo, conferir habilitação académica para o exercício da prática em Educação Pré-Escolar.

Com o presente relatório concluo mais uma etapa no meu percurso académico, que se tem pautado por um longo caminho de certezas e incertezas, de inquietações e decisões, de sonhos e dúvidas, de inseguranças e trabalho, de sucessos e insucessos, de esforço, dedicação e empenho, mas, acima de tudo, um percurso repleto de descobertas e aprendizagens que me permitiram um crescimento profissional e pessoal. Sei que ainda me resta um longo caminho pela frente, mas com a certeza e a pretensão de continuar a investir na formação académica de forma a ultrapassar todos os desafios inerentes à profissão.

Ao longo de todo o meu percurso académico, foi possível compreender que, de facto, e enquanto futura profissional de educação, torna-se extremamente importante a aquisição de um forte referencial teórico sobre educação. Todos os conhecimentos acerca de metodologias, estratégias e práticas são fundamentais, pois, só assim, é possível desenvolver um correto e fundamentado trabalho, carregado de intenções e finalidades. O trabalho de uma educadora nunca está acabado e completo, é uma profissão que exige um constante estudo, reflexão e investigação, uma constante busca por conhecimento, novas práticas, metodologias e estratégias para que possamos sempre fazer mais e melhor e contribuir para a formação de cidadãos de sucesso. Para a construção da minha identidade profissional como futura educadora de infância, é essencial ter a consciência de que esta “corresponde a uma construção inter e intrapessoal (...) desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com os seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48). Assim, em conformidade com o sugerido por Pinto (2011), todas as etapas revelam-se essenciais na estruturação de uma resistente, responsável e consciente preparação, com o objetivo de uma futura e plena integração no mundo do ensino.

Importa não esquecer que a/o educador/a constitui um modelo para as suas crianças, a sua prática é formadora de novos cidadãos e, por isso, é necessário que os educadores tenham em conta e consideração qual ou quais as estratégias e metodologias que pretendem aplicar, e estejam conscientes desta grande responsabilidade. Assim, os educadores não devem trabalhar a educação de uma forma fragmentada. Segundo Viana (2007), deve-se valorizar o conjunto de experiências vividas por cada um, consubstanciadas na aprendizagem de um saber integrado. Deve-se contemplar uma metodologia que envolva propostas, conteúdos e práticas adaptadas à realidade das crianças, não esquecendo as suas necessidades e potencialidades. Mais se acrescenta, que os educadores devem incitar a curiosidade e criatividade dos seus grupos, para que estes se envolvam no processo de aprendizagem e exploração, tornando-o mais

significativo. Desta forma, constitui-se essencial que os educadores sejam dinâmicos, empenhados e inovadores, mas sobretudo reflexivos sobre a sua prática.

Ser educadora de infância é o abraçar de uma profissão única e de desafios constantes. Ser educadora pressupõe aprender a aprender com as crianças numa constante relação e cooperação que tem muito de complementaridade.

O passado, a história, a ação, ou seja, o percurso pessoal de um professor ou educador, podem “ser estruturantes das suas aprendizagens, da interpretação e utilização que delas venham a fazer” (Carvalho, 1997, p.53). Assim, segundo a autora, o processo de formação de um educador e professor deverá ter em conta o seu percurso pessoal e individual: “não podemos conceber uma formação que não tenha em conta a formação pessoal ligada à formação profissional” (Carvalho, 1997, p. 53). Neste sentido, de forma sucinta, apresentarei de seguida uma breve reflexão sobre o meu percurso pessoal e académico.

Tudo começou quando... Na verdade, nem sei bem quando tudo começou, sei que sempre me lembro de brincar e dizer que gostaria de ser professora. Em casa, desde cedo, brincava com o meu quadro de ardósia e com o giz que os meus irmãos mais velhos tão graciosamente “traziam da sua escola”. Sentia-me uma verdadeira professora. Comecei por tentar ensinar a minha avó e tia avó, agora com 94 anos, a aprender alguns conceitos e palavras em inglês. A paciência delas para os meus exercícios e correções era inesgotável, mas quando não tinha as minhas melhores alunas, inevitavelmente ensinava as minhas bonecas. Passava horas a falar sozinha, a escrever e a apagar, imitava o que via na escola, daí ter tão presente a importância de tudo o que se diz e se faz perante as crianças.

O facto de ser a última de três irmãos e a mais nova de toda uma família também sempre me fez desejar muito trabalhar com crianças. Desde sempre que me lembro de ser fascinada por crianças, talvez por não ter tido a experiência de contactar com elas no seio familiar, sempre quis cuidar e ensinar. Ao longo do tempo, na escola, entre brincadeiras, e em casa com os jogos simbólicos “a fingir”, fui construindo o sonho de que queria ser professora.

Quando frequentei o 1.º Ciclo, tive a oportunidade e a felicidade de ter uma professora que me marcou até hoje. Lembro com ternura todos os bons momentos e as experiências e aprendizagens que me foram proporcionadas. Estava decidido que queria ser como ela: uma professora que, na altura (mas que só agora, já “fora da caixa”, tenho a percepção disso), pretendia fugir do “tradicional”. Lembro-me de ter experienciado assembleias de turma e de como aqueles momentos eram importantes para nós: a professora ouvia-nos verdadeiramente, dava espaço para que resolvêssemos os nossos problemas. Lembro-me de ter perdido o meu medo por animais, não só porque tínhamos sempre um animal na sala, mas também pelos dias em que a professora levava os seus cães para passarem dias connosco, numa troca de afetos e aprendizagens. O respeito pelos animais e pela natureza surgiram pela experiência, vivenciando. Éramos uma turma heterógena com 1º e 4º anos, e hoje percebo o quanto isso foi importante no desenvolvimento do meu espírito de equipa, de cooperação e colaboração: desde cedo que a professora nos ensinava a aceitar a ajuda dos colegas e a ajudar quem precisava. Foram anos em que fui muito feliz a aprender, com espaço para construir e fortalecer a minha personalidade,

os meus valores e princípios, e que hoje são tão importantes para a profissão que pretendo desempenhar. Tenho presente a importância que a Professora Vanda teve no meu crescimento pessoal e tenho a convicção de que, se não fosse ela, não me teria deslumbrado e não teria escolhido esta profissão.

O restante percurso académico foi acontecendo naturalmente e fui sempre crescendo e dotando-me das competências essenciais para ingressar no Ensino Superior. Após o secundário, chegou o momento da grande decisão sobre que profissão escolher. Confesso que optei pela licenciatura em Educação Básica pela Escola Superior de Educação um pouco a medo e com algumas inseguranças. No decorrer da Licenciatura, tive a oportunidade de realizar voluntariado na Cova da Moura, mais especificamente na Associação Cultural Moinho da Juventude. Foi uma etapa fundamental, no meu percurso, para o meu crescimento pessoal e profissional. Pude contactar com realidades e culturas diferentes, e perceber que, mesmo com pouco, poucos recursos humanos e materiais, se a vontade for grande, consegue-se fazer muito. Foi uma experiência enriquecedora e que me fez crescer a vontade de fazer diferente, de fazer mais. Foi duro observar algumas realidades e algumas condições. E se foi a primeira vez que senti pontapés de uma criança, também foi a primeira vez que ouvi desejos e pedidos de crianças, ao final do dia, para irem connosco para as nossas casas. Cresci muito ali, senti que realmente estava a fazer a diferença por mais pequena que fosse. Foi a primeira vez que senti que tinha valor para uma criança, que a minha presença, os meus afetos e o meu trabalho valiam a pena. Tudo isto contribuiu para que continuasse a querer que a educação fizesse parte da minha vida.

Assim, no ano de 2015, concluí o meu Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Lisboa, e desde então tenho tido o privilégio de poder estar a trabalhar na área em que me formei. A Licenciatura em Educação Básica, o Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e, agora, completando a minha formação, o Mestrado em Ensino Pré-Escolar proporcionaram-me grandes responsabilidades e um contacto significativo com a realidade característica da profissão. Neste sentido, foi nesta importante etapa do percurso académico que senti e me deparei com a verdadeira responsabilidade de planificar, desenvolver, avaliar e refletir de uma forma consciente sobre a ação, respondendo, sempre que necessário, aos diversos desafios e exigências que inevitavelmente surgiram no decorrer do percurso. Durante os períodos de intervenção pedagógica, tive a oportunidade de relacionar a vertente teórica com a vertente prática, assim como de vivenciar o verdadeiro funcionamento e responsabilidade de uma sala e tudo o que lhe é inerente. Acrescento que todo o percurso desenvolvido ao longo do Mestrado em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico foi essencial para completar o Mestrado em Ensino Pré-Escolar. Assim, mobilizem diversos saberes e conhecimentos adquiridos de forma a completar novas aprendizagens. O processo de investigação e reflexão decorrente do primeiro mestrado foi bastante vantajoso.

Após dois anos de trabalho como professora de 1.º Ciclo, em que muito aprendi, observei, refleti e cresci, comecei, de certa forma, a sentir a necessidade de aprender “mais”, de completar a minha formação. Senti que, em parte, no 1.º Ciclo, me faltavam os afetos, a ternura

e o tempo que é tão característico da Creche e do Pré-Escolar. Comecei então a interessar-me bastante pelo Pré-Escolar e por tudo o que lhe é inerente, decidindo completar a minha formação ingressando no Mestrado em Ensino do Pré-Escolar, muito a medo, confesso. Até então o meu contacto profissional e pessoal com esta valência era pouco ou nenhum. Assim sendo, foi com muita expectativa, ansiedade e receio que iniciei a minha aventura neste Mestrado, mas com muita vontade e talvez demasiada pressa em querer saber tudo o que envolvia esta valência: como se planificava, o que era importante observar, as características próprias de cada idade, qual a bibliografia de referência, entre outros aspetos. Com a ajuda e paciência dos professores, fui acalmando a minha ansiedade e percebendo que “o saber” adquire-se caminhando e com o seu tempo próprio, de acordo com as minhas necessidades. E de facto, sinto-me agora mais calma e confiante, certa de que terei o apoio necessário para esclarecer todas as inseguranças, inquietações e dúvidas que possam surgir ao longo do meu percurso.

Importa referir que a prática educativa do Mestrado pressupõe a realização de dois estágios profissionais. O primeiro na valência de Creche e o segundo na valência relativa ao Ensino do Pré-Escolar.

Os estágios profissionais desenvolveram-se na mesma instituição e perspetivam-se como um tempo de ação prática do futuro profissional de ensino, concetualizada como espaço de transferência para a ação das aprendizagens nas outras componentes curriculares do Mestrado, procurando integrar e transformar saberes disciplinares e profissionais.

O tema de investigação subjacente ao estudo realizado e que integra o presente relatório emerge da Prática de Ensino Supervisionada que decorreu entre os meses de outubro de 2019 e janeiro de 2020, numa sala de Pré-Escolar, especificamente numa sala de 4 anos com 19 crianças, integrada num Colégio situado em Lisboa. Embora a identificação da problemática seja aprofundada em capítulos seguintes, através de uma prática, presente na rotina de vida do grupo de crianças, que se traduz no momento de “Mostrar, Contar ou Escrever”, surge o projeto de intervenção - “Aprender à Distância de Uma Carta” - e conseqüentemente o interesse pela temática que caracteriza o projeto de investigação: a Correspondência Escolar.

Face a todo o entusiasmo e interesse do grupo demonstrado pelo tema “carta”, considerei interessante explorar esta temática, mas mais interessante ainda, propor que o grupo iniciasse correspondência com uma outra sala de outro país. Desta forma, o grupo poderia não só ter a experiência da troca de cartas, correspondendo assim ao interesse manifestado pelas crianças nesta atividade, como também de e-mails, de vídeos e ainda com o complemento de estarem a comunicar com alguém de outro país, podendo assim enriquecer o seu conhecimento sobre este e a sua cultura. Conversei com a educadora cooperante, revelando-lhe a minha intenção. De imediato, esta concordou que seria uma boa ideia e que já tinha a intenção de iniciar com o grupo algum tipo de correspondência escolar no presente ano letivo. Com o seu aval, propus então ao grupo o início da prática de correspondência escolar.

Assim, por tudo o que foi referido anteriormente, desenvolvi o meu projeto de intervenção, construindo um percurso de aprendizagem através da correspondência escolar

entre dois países, Portugal e Irlanda. Decorrente do projeto de intervenção, surgiu o interesse pela temática de investigação acerca da correspondência escolar.

Neste sentido, o presente estudo *visa compreender e identificar como é que a Correspondência Escolar pode contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas de crianças em idade Pré-Escolar*, partindo de duas questões norteadoras:

1. Qual o contributo da correspondência escolar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas?
2. Como construir um percurso de aprendizagem por meio da correspondência escolar?

De forma a conferir resposta ao problema enunciado e às questões colocadas, pretendo, no decorrer do estudo, recorrer a autores de referências no que respeita à correspondência escolar, a aprendizagens significativas e à importância das interações sociais.

A correspondência escolar apresenta vantagens no que respeita às questões relacionadas com a escrita e a sua funcionalidade, sendo que também é na partilha do trabalho realizado e conseqüentemente na difusão desse mesmo trabalho que se torna possível crescer e aprender mais, construindo o verdadeiro sentido da escola. (Guedes, 2018).

É fundamental que se criem

(...) circuitos estáveis de produção e de distribuição ou divulgação [de] produtos, como os circuitos de produção e distribuição dos escritos, ou da divulgação dos estudos e projetos. (...) As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha de saberes e das formas de interação com a comunidade. (...) Tal atuação dá concretização funcional aos saberes escolares, revitaliza e acrescenta sentido social ao labor dos alunos (Niza, 2013, p.147).

Importa esclarecer a estrutura organizacional do presente Relatório Final, o qual se encontra organizado em sete componentes principais.

Introdução - tem como principal objetivo apresentar e refletir o meu percurso pessoal e académico. Neste capítulo, apresentam-se de forma sucinta, o colégio e a sala onde decorreu a prática educativa, assim como as questões a investigar.

Capítulo I - integra a caracterização do contexto educativo, onde foi realizada a prática de ensino supervisionada. Apresenta, ainda, a descrição do percurso subjacente à prática educativa.

Capítulo II - pretende sistematizar a revisão de toda a literatura consultada ao longo desta pesquisa, para melhor compreensão.

Capítulo III - traduz todo o percurso metodológico subjacente ao estudo, apresenta-se a metodologia utilizada, bem como as técnicas de recolha e análise dos dados.

Capítulo IV - descreve a interpretação dos dados recolhidos, apoiada e fundamentada pelo referencial teórico, procurando responder ao problema levantado no início deste estudo.

Capítulo V - surgem as considerações finais. Neste capítulo pretende-se destacar a importância das conclusões decorrentes do estudo, a sua implicação e contributo para a prática

profissional e eventuais linhas de investigação possíveis para complementar o tema. Apresentam-se ainda eventuais limitações do estudo.

Por fim, surgem as Referências Bibliográficas que integram todos os artigos e obras consultadas e os Anexos.

1. CAPÍTULO I - PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

1.1. Princípios Orientadores da Ação Pedagógica

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, tal como referida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), estabelece, como princípio, que a Educação Pré-Escolar se destina às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida”. De acordo com este princípio, destaca-se, como finalidade educativa, a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança, assim como o seu desenvolvimento social como cidadão (Folque, 2014). Assim, segundo Formosinho (2013), se é importante que as crianças frequentem a Pré-Escola, é porque esta permite que se desenvolvam competências e destrezas, se aprendam normas e valores, e se promovam atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura (p.10).

O ensino Pré-Escolar, de acordo com Vala (2012), pretende proporcionar à criança experiências e informações que contribuam para o seu conhecimento, assim como os procedimentos metodológicos que permitam integrar estes novos conhecimentos nos que já possui. Assim, segundo a mesma autora, o jardim de infância deve considerar o instrumental que a criança já dispõe em cada etapa do seu desenvolvimento, nomeadamente as formas de intervir e apreender o real que vai adquirindo ao longo da sua vida.

Importa não esquecer que a sala do Pré-Escolar se constitui, diversas vezes, como o primeiro espaço educativo, estruturado e organizado, com que as crianças têm contacto. A Educação Pré-Escolar surge como um espaço “de aprendizagem e não apenas de cuidado” (Carvalho & Portugal, 2017, p.11), exterior e complementar à dimensão familiar das crianças, que pretende oferecer resposta às necessidades individuais das crianças e desenvolvê-las, ao nível físico, social, emocional e cognitivo. Assim, a qualidade educativa subjacente ao Pré-Escolar apresenta um imenso impacto no desenvolvimento e bem-estar físico e psicológico de cada criança. Educar as crianças em idade Pré-Escolar significa “dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem ativa. As crianças em ação desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade, desembaraço e autoconfiança” (Hohmann & Weikart, 2009).

As intenções, princípios e finalidades educativas são uma orientação para a prática pedagógica, e sinónimo não só do que a equipa realiza com o grupo de crianças, mas também das aprendizagens que lhes deseja promover. As finalidades educativas devem assentar numa perspetiva de ética, participação, cooperação, observação e de reflexão como fatores essenciais no processo educativo. “Observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior” (Portugal, 2012, p.14).

A metodologia de trabalho adotada pela equipa educativa da Educação Pré-Escolar assenta nos Princípios do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), assim como nas OCEPE (2016) e nas orientações do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Importa referir que as OCEPE se destinam a “apoiar a reflexão dos educadores sobre a sua intencionalidade educativa” (Portugal & Laevers, 2018, p.7), sendo que, por si só, não são suficientes para a construção de uma prática e de um currículo de qualidade, pois este deverá ser “adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Portugal & Laevers, 2018, p.7). Na educação de infância, a adoção de um modelo curricular é, “segundo o que nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade” (Formosinho, 2013, p.10).

O MEM apresenta-se como um modelo pedagógico fruto do “trabalho de educadores e professores que ao longo de 50 anos se vêm a reunir num projeto de autoformação cooperada, perseguindo a construção da democracia na escola e na sociedade, pela promoção dos direitos do ser humano e da criança” (Folque & Bettencourt, 2018, p.114). O MEM promove uma prática democrática no que respeita à gestão de atividades, materiais, tempo e espaço, onde as crianças são encaradas como agentes ativos com poder de reflexão e decisão na sua própria aprendizagem, primando-se pela criação de condições para a construção de aprendizagens significativas. O modelo privilegia, na sua ação, a cooperação, o diálogo e a negociação. Confere importância à discussão, assim como à construção de significados, mas, sobretudo, confere extrema importância à comunicação, que, no MEM, se constitui como “motor de toda a educação” (Niza, 2004, p.4). Pretende privilegiar ambientes educativos relacionados com o meio cultural e social em que a criança se insere, em vez de definir um currículo com objetivos e atividades impostas e definidas pelos adultos, e que nada têm em consideração a realidade, o interesse e a necessidade de cada criança. Neste sentido, são as crianças, com a gestão e orientação do educador, as principais impulsionadoras de novas descobertas e aprendizagens.

O educador, ao identificar-se com o MEM e ao optar por esta metodologia, tem, necessariamente, de se comprometer com um trabalho, uma formação e uma aprendizagem consistente e sempre em construção, apoiado por um trabalho reflexivo e em conjunto com os seus pares e restantes profissionais de educação, com vista ao desenvolvimento profissional e pessoal.

Importa referir que qualquer modelo para a educação de infância, independentemente das suas características e especificidades, deve, segundo (Carvalho & Portugal, 2017), possuir seis características, nomeadamente: “o respeito pela criança; uma abordagem aberta; um ambiente rico; a valorização do processo de representação; a presença de comunicação, interação e diálogo; e a forte e constante presença da observação” (p.14).

Por fim, é da responsabilidade de cada profissional de educação “conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade” (Portugal, 2012, p.14).

1.2. Contexto Socioeducativo da Prática de Ensino

No âmbito do presente Relatório Final, a prática educativa, subjacente à Unidade Curricular de Prática Supervisionada, e consequentemente o estudo realizado, teve como campo de observação e recolha empírica um grupo de Educação Pré-Escolar, no período de 23 de outubro de 2019 a 31 de janeiro de 2020.

1.2.1. A Instituição

A instituição de ensino em que decorreu a prática educativa localiza-se em Lisboa. É de salientar que a zona proximal do Colégio é conhecida por uma diversidade arquitetónica, paisagística, social e humana.

A implantação do edifício do Colégio teve em consideração a proximidade a outros estabelecimentos de apoio social, de saúde e de âmbito recreativo e cultural e a parques urbanos, jardins públicos e outros espaços naturais.

O Colégio representa, desde 2006, uma instituição de ensino particular, cuja oferta educativa compreende as valências de Creche com Berçário, Pré-Escolar e 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O Colégio funciona de segunda a sexta-feira, das 8h00m às 19h30m.

A instituição divide-se em três edifícios, o nº 87 que contém as valências de Berçário, Creche e Jardim de Infância (salas dos 3 anos), o edifício nº 82 onde se encontram as salas dos 4 anos e a sala dos 5 anos do Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 2.º anos), e o edifício nº 80 (sede) onde funcionam o 2.º Ciclo e o 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É de salientar que os edifícios nº 82 e 80 são contínuos, não existindo nenhuma barreira física à comunicação. O edifício nº 87 encontra-se fisicamente mais longe dos restantes edifícios, existindo, contudo, uma constante comunicação entre todos.

O Colégio dispõe de diversas instalações que, na totalidade dos três edifícios, integram nomeadamente: um berçário; duas salas de 1 ano; duas salas de 2 anos; duas salas de 3 anos; duas salas de 4 anos; uma sala de 5 anos; quatro salas de 1.º Ciclo; três salas de 2.º Ciclo; duas salas polivalentes; dois centros de recursos; três refeitórios; uma sala de isolamento; duas salas para o acompanhamento de terapias; um gabinete de primeiros socorros; três gabinetes de direção; uma sala de professores; uma sala de colaboradores; três copas de apoio ao refeitório; quatro casas de banho para adultos; quinze casas de banho para crianças; três espaços de recreio e dois campos de jogos.

Os Recursos Humanos existentes no Colégio são os seguintes: uma Diretora Geral; três Diretoras Pedagógicas; três Coordenadoras Pedagógicas; dez Educadoras de Infância: catorze Técnicas de Apoio à Infância; uma Auxiliar de Apoio Geral; cinco Professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico; três Professoras do 2.º Ciclo de Ensino Básico; cinco Professores Externos.

A instituição integra cinquenta e nove crianças na valência de Creche, cento e dez na valência de Jardim de Infância, cem estudantes do 1.º Ciclo e vinte e cinco do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Conforme o PE (Projeto Educativo, 2018-2021), as crianças que frequentam o colégio provêm, maioritariamente, de um contexto socioeconómico médio e médio-alto, usufruindo de condições materiais e estímulos favoráveis à sua aprendizagem.

1.2.1.1. Princípios Fundamentais da Instituição

O Colégio define como missão: “educar na qualidade e nos valores.” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.6). Pretende “motivar na aprendizagem e para a aprendizagem” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.6). Desta forma e segundo o PE, o Colégio pretende contribuir para a construção de cidadãos “(...) intelectualmente e eticamente capazes, promotores de um conhecimento ativo e de valores, numa sociedade globalizada” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.6).

Para o Colégio, a aprendizagem curricular é “(...) sempre vista não como um fim em si mesma, mas como parte integrante da vida global da criança” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.16). Neste sentido, o Colégio destaca os seguintes princípios que caracterizam a sua filosofia: Participação Ativa e Real; Cooperação; Circuitos Reais de Comunicação; Interatividade entre todos os elementos da Comunidade Educativa; Diferenciação Pedagógica.

De acordo com o PE (2018-2021, p.14), o Colégio define como fins:

1. Educar na Excelência da Qualidade e dos Valores; educar nos Valores, centrando a construção do Projeto Educativo do Colégio em princípios educativos;

2. Formar pessoas dotadas de Saber. Entende-se o “Saber” nas suas quatro dimensões: saber-saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar.

Na perspetiva do cumprimento da sua finalidade, o Colégio define os seus principais objetivos: educar na excelências da qualidade e dos valores; promover a educação com base nos quatro pilares definidos pela Unesco; priorizar a autonomia, a consciência, a responsabilidade, o saber estar e o saber ser, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso das crianças; desenvolver e adaptar métodos e técnicas de ensino-aprendizagem ativas que respeitem as necessidades e ritmos das crianças e que realcem a iniciativa e criatividade dos alunos; criar uma escola produtora de sentidos e afetos, que seja também um lugar de reflexão, interajuda e crescimento; criar uma escola aberta aos pais; apelar à participação das famílias no desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas; envolver as famílias no processo educativo do seu educando; cumprir as orientações curriculares e programas oficiais; assegurar mecanismos que usem a inovação de práticas pedagógicas; promover a oportunidade e condições de formação do pessoal docente e não docente; procurar recursos da comunidade para enriquecer o dia a dia das crianças, promovendo relações de efetiva colaboração com a comunidade.

1.3 Caracterização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo caracteriza-se como “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (OCEPE, 2016, p.6).

A organização do ambiente educativo revela-se como “o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (OCEPE, 2016, p.26). Assim, o ambiente educativo deve ser considerado o “terceiro educador” (Lino, 2013, p.120), devendo ser bem pensado nas necessidades individuais de cada criança e na sua segurança (Zabalza,1998), desenvolvendo todos os tipos de aprendizagens cognitivas, sociais e afetivas (Lino, 2013).

1.3.1. Organização do Espaço

O espaço físico e a sua organização, na Educação Pré-Escolar, apresentam-se como fatores muito importantes no que respeita ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças, “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (OCEPE, 2016, p. 28).

No que diz respeito aos espaços físicos do colégio em que se desenvolve a educação Pré-Escolar, pois “o espaço educativo inclui ainda os espaços comuns a todo o estabelecimento (hall, corredores, biblioteca, refeitórios, salas polivalentes, etc.) que o/a educador/a utiliza e rentabiliza, tendo em conta as decisões tomadas por toda a equipa educativa do estabelecimento” (OCEPE, 2016, p.29), estes foram planeados e organizados tendo em consideração a faixa etária das crianças, de modo a proporcionarem desafios cognitivos e motores. São espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações, possibilitando também a socialização com as pessoas que as rodeiam.

Os espaços físicos do colégio são também compostos por superfícies facilmente laváveis; salas com bastante iluminação, tanto natural como artificial; espaços abertos (recreio) e fechados (salas de atividades e espaço multiusos), que permitem momentos de alta e baixa mobilidade, que promovem o jogo autónomo, que proporcionam ordem e flexibilidade e que providenciam, essencialmente, conforto e bem-estar, tanto para as crianças como para os adultos, estando assim de acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto.

Os espaços comuns fazem parte da comunidade institucional e as crianças devem usufruir do contacto social que esta oferece (Folque & Bettencourt, 2018). Dividem-se em: hall de entrada, espaço polivalente, casas de banho, refeitório e recreio. O hall de entrada define-se como um espaço amplo, onde se encontram todas as informações necessárias relativas ao funcionamento do Jardim de Infância. O espaço polivalente compreende elementos necessários à realização de diversas atividades estruturadas e destina-se essencialmente à realização de ginástica e de atividades como teatros e espetáculos. É de salientar que é na sala polivalente, sempre que o professor de educação física assim o decidir, que as crianças realizam atividades de educação física.

No espaço em que se desenvolve a Educação Pré-Escolar existem seis casas de banho e todas elas poderão ser utilizadas pelas crianças do Pré-Escolar.

O refeitório é um espaço amplo, que contém diversas mesas e cadeiras, suficientes e adequadas para dar resposta aos diferentes turnos. Encontra-se, tal como sugerido no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, próximo da cozinha.

A possibilidade de acesso diário ao espaço exterior e o contacto com a natureza “é um direito de todo o ser humano, bem como uma necessidade (...)” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 129). De acordo com as OCEPE (2016, p.29), o espaço exterior apresenta-se como “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais”. Neste sentido, o edifício onde tem lugar a Educação Pré-Escolar dispõe de um recreio amplo com uma zona descoberta e uma zona coberta por um telheiro. Apresenta zonas revestidas por relva sintética e dispõe de um campo de futebol, com pavimento de borracha de forma a proteger as crianças em situações de queda. O recreio contempla ainda uma estrutura fixa que permite às crianças a possibilidade de subir, trepar, escorregar, suspender e ainda jogar ao jogo do galo, o qual se encontra incorporado na estrutura. Importa referir que todas as salas de atividades de Educação Pré-Escolar presentes no edifício apresentam acesso direto ao exterior.

1.3.2. Sala de atividades

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o ambiente é propositadamente organizado para despertar o interesse e a curiosidade das crianças e para permitir a exploração ativa dos objetos através da manipulação e da aprendizagem pela ação.

Sendo a criança o principal agente da sua aprendizagem, é importante que o espaço criado em função da mesma – a sala de atividades – seja pensado e organizado segundo as intenções do adulto para ajudar as crianças na exploração e descoberta. Assim, é da responsabilidade do adulto “apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para as aprendizagens das crianças” (Lino, 2013, p.131).

A organização do ambiente físico revela as intenções educacionais básicas que presidem à sua criação, pois “a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, em si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo” (Zabalza, 1998, p. 124). O espaço educativo da sala de atividades é “um fator condicionante das atividades de aprendizagem das crianças, influenciando as estratégias e as situações vivenciadas” (Vala, 2012, p. 6). Neste sentido, de acordo com a mesma autora, é essencial que a organização da sala seja pensada em conjunto com o grupo de crianças e com o educador para que se revele um espaço que, apesar de estar previamente estruturado, irá proporcionar diferentes situações de exploração e de funcionamento.

A sala de atividades encontra-se organizada por áreas flexíveis e interligadas. A organização do espaço por áreas é “uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p.165). Nos jardins de infância que se enquadram na matriz de organização da sala de atividades do MEM, como o caso do colégio em que se desenvolveu a PES II, os materiais estão

organizados em várias áreas, pois “dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (Folque, 2014, p.57).

Neste sentido, na sala de atividades, destacam-se as seguintes áreas: área da biblioteca e centro de documentação; área da escrita e reprodução da escrita; área da ciência; área da matemática; área das expressões plásticas; área do faz-de-conta; área dos jogos e a área polivalente.

- A área da biblioteca tem como objetivo “o desenvolvimento e o progressivo domínio da linguagem oral e escrita, valorizando-a como suporte para múltiplas aprendizagens” (Osório, 2015, p.77). Dispõe de almofadas que tornam o espaço agradável e confortável, convidando as crianças, segundo Niza (2013), à consulta de documentos que a área contém. A área da biblioteca integra livros que pertencem à escola e livros que as crianças trazem livremente de casa para partilharem com o grupo ou para doarem à biblioteca da sala. Nesta área também é possível encontrar algumas revistas, trabalhos produzidos pelo grupo no âmbito das atividades e projetos. Segundo Niza (2013), a biblioteca consiste numa importante “fonte de documentos que serve de apoio a grande parte dos projetos a realizar” (p.150).

- A área da escrita e reprodução da escrita, tal como a área da biblioteca, pretende “o desenvolvimento e o progressivo domínio da linguagem oral e escrita, valorizando-a como suporte para múltiplas aprendizagens” (Osório, 2015, p.77). Nesta área é possível encontrar lápis, esferográficas, papel, borrachas, tesouras, cadernos, agendas, régua, escantilhões, ficheiros de palavras, exemplos de folhetos, letras móveis, carimbos de letras, cola e etiquetas com os nomes das crianças que integram o grupo. Com o recurso a todos os materiais referidos anteriormente, a área da escrita pretende proporcionar às crianças oportunidades de exploração da escrita. As crianças procuram muito esta área, inventando e escrevendo as suas próprias histórias, cartas e palavras.

- A área da ciência pretende desenvolver “competências para a estruturação de um pensamento científico, auxiliando a criança a explorar, observar, interpretar e compreender o mundo que a rodeia” (Osório, 2015, p.78). Esta área dispõe de diversos materiais: conta gotas, óculos para experiências, lã de ovelha, conchas, pinhas, caleidoscópios, globo terrestre, folhas de árvores e arbustos, cartas sobre animais, esguichos, funis, provetas, uma estufa com meloeiros e terra.

- A área da matemática “promove a consciencialização numérica, o sentido do número, e oferece o suporte necessário à resolução de problemas matemáticos” (Osório, 2015, p.78). Nesta área também existem diversos materiais que permitem uma aprendizagem significativa da matemática, feita através de jogos e atividades dinâmicas. Aqui é possível encontrar materiais estruturados como o cuisenaire, o tangram, o geoplano, blocos lógicos, o isofix, o dominó e materiais não estruturados como cápsulas e tampas, com as quais as crianças podem fazer sequências, padrões, conjuntos e contagens. Nesta área encontram-se ainda presentes uma máquina de calcular e ficheiros realizados pela educadora cooperante.

- A área das expressões plásticas integra os dispositivos para a pintura, desenho, modelagem e tapeçaria e “desenvolve capacidades de expressão, comunicação e fruição artística e criativa” (Osório, 2015, p.78). Esta área, segundo Ribeiro (2015), permite que a criança desenvolva: a atenção e concentração; a autonomia e a responsabilidade; a sua capacidade de utilizar de forma adequada diversos materiais; a capacidade de terminar as tarefas que inicia, habilidades básicas como desenhar, recortar, colar, pintar, modelar e o seu sentido estético e artístico. Nesta área é possível encontrar folhas de diversas texturas, cavalete com quadro de giz e magnético, giz, guaches, aquarelas, pinceis, esponjas, canetas, lápis de cor e lápis de cera.

- A área do faz de conta permite a “possibilidade do jogo simbólico, da exploração de situações de comunicação verbal e não verbal, do desenvolvimento da imaginação e do “diálogo” criativo” (Osório, 2015, p.78). Nesta área é possível encontrar: uma cozinha com diversos utensílios (tachos, panelas, talheres, alimentos, toalhas, panos, copos, tigelas...); mesas e cadeiras que simulam a área de refeições; um tocador; um espelho; um carrinho de bebé; um muda-fraldas; uma cadeira de alimentação de bebés; bonecos que simulam bebés; um chuveiro; um armário com diversas roupas, chapéus e adereços; fantoches e cabides. Destaco que nesta área existem bonecos que simulam bebés de várias culturas, existem bonecos que representam a cultura africana e chinesa. Todos estes materiais permitem que as crianças “participem em grupo em atividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos que observam no dia a dia e de desempenho de papéis” (Ribeiro, 2015, p. 17).

- A área dos jogos permite que as crianças escolham livremente e explorem os jogos de encaixe e os manuseiem aperfeiçoando a sua motricidade fina e desenvolvendo as capacidades cognitivas. Inclui jogos didáticos como puzzles, jogos de encaixe, jogos de associação e enfiamentos. Todos estes jogos, segundo Ribeiro (2015), possibilitam que as crianças desenvolvam competências como a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, a classificação e a seriação, o respeito pelos outros, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos.

- A área polivalente é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras que apoiam os momentos coletivos de grupo. Esta área também serve de suporte para atividades de pequeno grupo, ou individuais ou de apoio do educador. É nesta área que, diariamente, o grupo se reúne para conversar, resolver problemas, partilhar, negociar e propor as diversas atividades e projetos que irão desenvolver-se ao longo da semana e ao longo daquele dia.

Para todas estas áreas foi definido, em grande grupo, um número máximo de crianças que podem estar em cada área ao mesmo tempo. Desta forma, proporciona-se uma distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo a que os materiais à sua disposição sejam suficientes para os elementos que os utilizam. Também em grande grupo foi realizado um inventário para cada área. No inventário encontram-se registados os materiais que cada área possui, assim como exemplos de atividades que podem ser realizadas. Os inventários permitem às crianças “(re)lembrar as diferentes possibilidades de atividades que estão ao seu dispor para realizarem, diariamente, em cada uma das áreas” (Vala, 2012, p.9). Nos inventários presentes

em cada área, podem ser acrescentados materiais ou atividades propostas pelas crianças ou pelo educador, desde que sejam considerados importantes pelo grupo.

Importa destacar, segundo o PCG, que a organização da sala de atividades é flexível e poderá sofrer alterações durante o ano letivo, sempre que se justificar, pois o intuito será o de responder às necessidades e interesses das crianças e proporcionar-lhes desafios.

De acordo com Niza (2013), a sala deve traduzir um ambiente agradável e estimulante, utilizando as paredes como expositores das produções do grupo. Neste sentido, espalhadas pelas paredes da sala de atividades, é possível observar várias produções das crianças, tais como: textos; registos de observação e descobertas; projetos de estudo; relatos de visitas; trabalhos de arte e estratégias de resolução de problemas. Estas exposições de produções permitem “uma valorização pública das experiências de vida das crianças, das suas ideias e das suas opiniões” (Vala, 2012, p.9).

Existe ainda na sala, espalhados pelas paredes, alguns instrumentos de trabalho que estão bem visíveis e ao alcance das crianças. As crianças encontram afixados nas paredes todos os mapas de registo que ajudam a planificação, gestão e a avaliação da atividade educativa. Desta forma, nas paredes da sala de atividades, destacam-se instrumentos de trabalho e instrumentos de pilotagem, tais como o mapa de presenças, o diário de grupo, o quadro de tarefas, o calendário, o mapa de registo do tempo, o plano do dia, o “quero mostrar, contar ou escrever”, a agenda semanal e as regras da sala negociadas e discutidas pelo grupo. Os instrumentos de pilotagem encontram-se ao alcance das crianças para que estas possam ir “regulando o seu trabalho e registando o que pensam ser importante a qualquer altura do dia, pois só assim será possível que estas sejam ouvidas e respeitadas quando se tomam decisões para a vida do grupo” (Vala, 2012, p.7).

- O mapa de presenças permite que as crianças marquem com um sinal, geralmente uma bola, a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana. Todas as manhãs, à medida que entram, as crianças marcam a sua presença. Importa referir que os nomes presentes no mapa de presença são escritos por cada criança com recurso à etiqueta do seu nome. O mapa de presença constitui um instrumento importante, pois “os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Niza, 2013, p.153).

- O diário de grupo apresenta-se numa folha, ao alcance das crianças, dividida em quatro colunas: não gostamos, gostamos, fizemos e sugestões. Nas duas primeiras colunas registam-se aspetos positivos e negativos, da educadora, da auxiliar e das crianças, no que diz respeito a atitudes, comportamentos ou situações individuais ou de grupo. A terceira coluna diz respeito ao registo das realizações mais significativas que ocorrem ao longo da semana. A quarta coluna integra o registo de sugestões, ideias e propostas das crianças ou dos adultos da sala sobre atividades ou projetos a realizar. O diário de grupo caracteriza-se por ser um instrumento, na minha opinião, bastante importante e regulador da vida da sala de atividades, pois “é o instrumento de pilotagem que apoia a organização do trabalho, o planeamento das atividades na

sala e, concretamente, a forma como se organiza o grupo de crianças” (Vala, 2012, p.8). Importa referir que o registo no diário é feito livremente e sempre que qualquer criança ou adulto de sala sentir necessidade. É feito diretamente na folha de papel pela criança, utilizando os símbolos que considerar apropriados ou em ditado a um adulto de sala.

- O quadro de tarefas apresenta-se numa folha em que constam os nomes das crianças e as tarefas a realizar. Durante uma semana, todas as crianças comprometem-se a realizar uma tarefa, de forma rotativa e voluntária. Todas as tarefas são realizadas a pares, permitindo que ao longo do ano cada criança “tome consciência da importância do cumprimento de cada tarefa para a vida do grupo e das implicações do não cumprimento dessas tarefas” (Silva & Sousa, 2017, p.70).

- Em relação ao mapa do tempo, as crianças são as responsáveis pela tarefa de marcar o tempo, preenchendo este registo de acordo com símbolos, previamente decididos em grupo. No final de cada mês, de forma geral, as crianças realizam a contagem de dias de chuva, sol e nevoeiro. Desta forma, o mapa de registo de tempo proporciona às crianças um trabalho de leitura e interpretação de registo, funcionando como “plataforma de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social” (Niza, 2013, p. 153).

- O calendário é preenchido pelas crianças que têm a tarefa de registar o dia, o mês e o ano em que nos encontramos. Permite também um trabalho de leitura e interpretação do registo.

- O plano do dia é realizado todas as manhãs em grupo e afixado na parede ao longo da semana. O plano do dia caracteriza-se por ser um instrumento de planificação e regulação composto por três colunas, onde se regista o que se quer fazer, quem faz e a avaliação. Na primeira coluna, registam-se todos os projetos e atividades a realizar em pequenos grupos ou em grande grupo durante esse dia. Na segunda coluna, regista-se o nome das crianças que vão participar nessas atividades. No final do dia é realizado a avaliação do plano do dia. Segundo Osório (2015), o conhecimento coletivo da distribuição das atividades promove a gestão cooperada e desenvolve capacidades de organização e planificação, pois cada um é consciente do que tem de fazer em determinado momento do dia.

- O quadro do “quero mostrar, contar ou escrever” é preenchido pelas crianças todas as manhãs, sempre que estas sentem necessidade em partilhar algo com o grupo.

- A agenda semanal encontra-se afixada nas paredes e é construída em conjunto.

- As regras de sala são acordadas com o objetivo de regulação do grupo. São sempre discutidas em conjunto e surgem de uma necessidade real, a partir de um problema que se procura resolver.

É de salientar que em toda a sala de atividades, à exceção da área do faz de conta, são privilegiados materiais autênticos e pertencentes ao universo cultural das crianças, mas pretende-se que os materiais não se dirijam especificamente a crianças para que “evoquem nelas atividades do seu mundo social” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 126), fugindo, desta forma, aos estereótipos da indústria de brinquedos que, por vezes, infantilizam demasiado a criança. Segundo Folque e Bettencourt (2018), os espaços demasiados infantis correm o risco de se

tornarem redutores para os adultos, mas sobretudo para as crianças, podendo promover uma cultura própria sem conexão à cultura mais abrangente a que pertencem.

A organização da sala e a escolha e disposição dos materiais permitem desenvolver nas crianças competências ao nível da motricidade global, da manipulação de objetos, do comportamento social, de comunicação, de autonomia e de autoconhecimento. Possibilitam, ainda, desenvolver a criatividade e a expressão livre de sentimentos.

As janelas existentes na sala de atividades apresentam uma altura que se estende desde o chão até ao teto, permitindo às crianças a possibilidade de observarem o exterior. Acrescenta-se ainda o facto de uma maior quantidade de luz natural permitir uma “melhor perceção das crianças relativamente às variações diárias e sazonais do ambiente em que vivem” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 167). As janelas, referidas anteriormente, possibilitam ainda às crianças e aos adultos uma movimentação fácil entre os espaços exteriores e interiores, pois também funcionam como portas de correr em vidro.

1.3.3. O Tempo

O tempo educativo apresenta uma “distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (OCEPE, 2016, p.29). De acordo com o mesmo documento, a rotina educativa é intencionalmente planeada pela educadora e conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Uma rotina diária consistente permite às crianças “um sentimento de controlo sobre as suas vidas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.780).

A organização da rotina diária deve ser estruturada e pensada de acordo com os princípios de flexibilidade e adaptação, deve corresponder às necessidades físicas, sociais e emocionais do grupo, que fazem com que a mesma esteja constantemente sujeita a diversas alterações. Importa que as crianças sejam envolvidas no processo de organização e gestão da rotina educativa, pois a negociação da “organização do tempo, com o grupo de crianças que partilham connosco o espaço educativo, permite que elas se sintam seguras e parte integrante de toda a estrutura educativa” (Vala, 2012, p.10).

Neste sentido, de acordo com o PCG, o tempo é cuidadosamente pensado e estruturado para que a criança saiba o que esperar em cada parte do dia e assim desenvolver um estado de segurança e confiança.

A organização e a orientação oferecidas pela rotina diária proporcionam às crianças um ambiente psicologicamente seguro, estável e com significado, uma vez que a rotina possui os seus limites claros e apropriados, dentro dos quais as crianças se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas.

As ocorrências do dia a dia da Sala 4 anos B, de acordo com o PCG, estão organizadas através de um horário diário consistente, mas também flexível. Segundo Niza (2007), a estabilização de uma estrutura organizativa proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. No entanto, por vezes, surge a necessidade de que essas rotinas educativas sejam quebradas, pois existem certas ocorrências significativas para o grupo

que justificam essa alteração, seja a preparação de festas ou efemérides, organizações de visitas, entre outras.

O tempo no Pré-Escolar apresenta-se, segundo Niza (2013), dividido em dois tempos distintos: a etapa da manhã e a etapa da tarde. A etapa da manhã destina-se, essencialmente, ao trabalho ou à atividade “eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcertadamente pelas áreas de atividade, com o apoio discreto e itinerante do educador” (Niza, 2013, p.153). A etapa da tarde destina-se, de acordo com o mesmo autor, ao trabalho curricular participado pelo grupo e às sessões de animação cultural, dinamizadas por convidados, pelas crianças ou pela educadora. No que respeita à sala 4 anos B, a educadora segue a matriz referida anteriormente, sendo que as animações culturais se encontram organizadas semanalmente. Contudo, podem sempre ser alteradas desde que surjam situações que o justifiquem.

A rotina diária contempla, ainda, tempos diferenciados: tempo para planear, tempo para concretizar, tempo para avaliar e tempo para reformular.

1.3.4. Caracterização do Grupo

As informações presentes na caracterização do grupo foram recolhidas das anamneses que a educadora cooperante disponibilizou, de algumas conversas informais com a mesma, das informações presentes no PCG, da observação realizada por mim e da consulta das avaliações das crianças relativas ao primeiro trimestre.

Neste sentido, o grupo de crianças da Sala de 4 anos B é constituído por dezanove (19) crianças, sendo que oito são do sexo feminino e onze do sexo masculino.

Relativamente às idades, dezoito crianças apresentam 4 anos de idade e apenas uma criança apresenta 5 anos de idade.

No que concerne ao percurso institucional, duas das crianças frequentam o Colégio desde o Berçário, nove crianças já se encontravam no Colégio desde os dois anos de idade, cinco crianças integraram o Colégio o ano passado e três crianças entraram no presente ano letivo. O facto de a maioria do grupo já se encontrar no Colégio há algum tempo facilitou todos os processos de adaptação e integração subjacentes ao percurso educativo. As crianças que já frequentam o Colégio há algum tempo “poderão, ao potenciar uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de acção e interacção social, garantir comportamentos e desempenhos mais adequados” (Ferreira, 2004, p.77).

No que diz respeito ao controlo esfíncteriano, praticamente todas as crianças apresentam este controlo na sua totalidade, não precisando de usar fraldas. Apenas uma criança revela alguma dificuldade neste controlo, acontecendo, diversas vezes, alguns incidentes. A educadora cooperante e a família estão despertas para esta situação, contudo ainda não conseguiram chegar a nenhuma justificação para o sucedido.

É de salientar que as crianças, ao transitarem da sala de 3 anos para a sala de 4 anos, necessitam de transitar de edifício. Assim, no que concerne à adaptação das crianças ao novo edifício, esta foi, segundo a educadora cooperante e a análise das suas avaliações do primeiro trimestre, bastante tranquila e positiva. De acordo com a educadora, desde o início que as

crianças se revelaram muito curiosas e com uma atitude exploratória face à nova sala de atividades e aos respetivos materiais. Foi dada a oportunidade de explorarem livremente a sala e começarem, gradualmente, a adaptarem-se às novas rotinas antes do início do ano letivo.

No que diz respeito à caracterização do grupo, importa compreender as crianças pelo que fazem e pelas relações sociais que estabelecem, percebendo como é que, num contexto de “realidades múltiplas”, as crianças procurarão utilizar o social e a sua “herança familiar” e o seu “stock de conhecimentos” e experiências (Ferreira, 2004). Assim, é essencial realizar uma caracterização das situações de ação das crianças referentes às várias dimensões do desenvolvimento e aprendizagem e também do ponto de vista sociológico.

Segundo o PCG (2019/2020), de forma geral, o grupo revela-se bastante equilibrado, calmo, muito interessado e participativo. Apresenta gosto por colaborar e participar nas conversas e debates em grande grupo. O grupo, na sua maioria, manifesta uma boa capacidade de concentração e de aceitação de regras de saber ser e estar.

Relativamente às relações de amizade, estas começam a surgir de forma espontânea e natural, de acordo com os interesses de cada criança. “Ao estabelecer associações e amizades próximas, as crianças pré-escolares parecem procurar um nível de reciprocidade e de igualdade baseado na partilha de interesses” (Hohmann & Weikart, 2009, p.573). De acordo com as amizades estabelecidas, é evidente a formação de pequenos grupos, sendo que maioria dos conflitos sociais surge precisamente no seio destas relações de amizade, “as observações indicam que as crianças têm uma maior probabilidade de lutarem com os seus amigos do que outras crianças do grupo” (Moore, 1982 citado por Hohmann & Weikart, 2009, p.573). A construção do conceito de amizade vai sendo adquirida e explorada através das brincadeiras, mas também destes conflitos onde as crianças aprendem a gerir os seus sentimentos e a aceitar os pontos de vista diferentes do seu. De acordo com Ferreira (2004), a construção da visão do mundo efetuada pela criança é feita com o auxílio dos elementos produzidos pela contínua relação social com os seus pares, em contextos sociais que se vão entrepondo.

O grupo apresenta bastante interesse em participar nos projetos e nas dinâmicas de sala e revela gosto por participar nas conversas e jogos. Contudo, uma grande parte do grupo apresenta, ainda, algumas dificuldades no que diz respeito à comunicação oral. Duas crianças sentem alguma dificuldade em comunicar perante o grupo ou a responder com à vontade às questões que lhes são colocadas, mostrando-se muito tímidas e desconfortáveis. Quatro crianças têm à vontade para comunicar, mas revelam algumas dificuldades de expressão, uma vez que não conseguem reproduzir corretamente alguns sons da fala, devido a questões de saúde relacionadas com o aparelho auditivo, tornando o seu discurso um pouco impercetível. No entanto, as crianças, de acordo com o PCG (2019/2020), têm vindo a progredir neste aspeto, uma vez que são acompanhadas por uma equipe médica e por terapeutas da fala.

De forma a ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades anteriormente referidas, a equipa educativa proporcionou-lhes oportunidades para usarem a linguagem oral em contexto, de modo a conseguirem comunicar de forma eficaz e adequada a cada situação. Assim, a equipa pedagógica criou situações e tempos na agenda semanal que motivam o diálogo e a partilha de

vivências, nomeadamente o tempo e os momentos de “Planeamento”, de “Mostrar, Contar ou Escrever” e de “Comunicações”. Importa não esquecer que é “no 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” (OCEPE, 2016, p. 62).

A autonomia, de acordo com o PCG e também através da observação direta, constitui-se como outra necessidade identificada na maioria das crianças do grupo. Algumas crianças, embora capazes e bem-sucedidas quando o fazem, apresentam alguma dificuldade em realizar tarefas por si mesmas, evidenciando, por vezes, algum receio de novos desafios (calçar, descalçar, vestir, despir, abrir as tampas dos iogurtes). Neste sentido, a equipa pretende que, gradualmente, as crianças vão adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. De forma a ajudar a ultrapassar a necessidade identificada, segundo o PCG (2010/2020), o ambiente educativo foi organizado para que todas as crianças do grupo possam participar de uma forma ativa na elaboração de regras e instrumentos de regulação do grupo.

Através da observação participante, foi possível verificar que as áreas mais requisitadas pelas crianças são a área do faz de conta e a área da expressão plástica. É possível constatar também que a maior parte das crianças prefere brincar e explorar a sala sozinha ou a pares.

Tratando-se de um grupo de crianças muito interessado em aprender novos conteúdos, é muito comum sugerirem atividades e a concretização de projetos sobre as mais variadas temáticas.

Importa referir que, de uma forma geral, no que diz respeito às características de desenvolvimento motor, cognitivo, pessoal e social e de linguagem, todas as crianças apresentam um desenvolvimento expectável para a faixa etária em que se encontram, à exceção de uma criança. Esta apresenta um hiato no desenvolvimento global. Contudo, não está oficialmente sinalizada com Necessidades Educativas Especiais. Este hiato tem uma maior incidência ao nível da linguagem e também a nível motor. Neste sentido, é de salientar que a criança realiza, por vezes, alguns progressos, mas rapidamente se verifica, posteriormente, um grande retrocesso. Caracteriza-se por ser uma criança que manifesta um grande nível de apatia, distraíndo-se facilmente com tudo o que a rodeia. Diversas vezes apresenta uma expressão corporal e facial em que é possível verificar que se encontra mentalmente ausente, olhando no vazio. De uma forma geral, não responde a estímulos, desafios e questões que lhe são colocadas. Na sua maioria, apresenta uma atitude passiva, não sendo verificados sinais de exploração ou interesse. A sua concentração é bastante limitada e superficial. A sua relação entre pares é caracterizada por momentos de desinteresse e são várias as situações em que é possível observar um comportamento submisso face aos seus colegas. A educadora está desperta para esta situação, contudo o diálogo e a comunicação com a família não têm vindo a revelar-se fáceis.

No que diz respeito à caracterização das famílias do grupo, é possível afirmar, segundo o PCG (2019/2020), que a maioria das crianças do grupo pertence a uma estrutura familiar sólida, com mãe e pai casados ou em união de facto. Algumas das famílias são constituídas ainda por um segundo e terceiro filho, sendo que 13 crianças possuem, pelo menos, um irmão ou irmã.

Relativamente à participação das famílias e à relação que estas estabelecem com a equipa de sala, é possível observar que os pais, na sua maioria, têm uma boa relação com a educadora cooperante, assim como com a técnica de apoio à infância, na medida em que é habitual existir, durante o acolhimento, uma conversa entre ambas as partes, sobre aspetos pertinentes que envolvam a criança. Segundo Hohmann e Weikart (2009), deve-se “aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles” (p.119).

Sendo a família uma dimensão tão importante para a vida educativa das crianças, constitui-se fundamental, para a concretização do PCG e das finalidades educativas, a sua participação no processo de avaliação. A avaliação acontece consistentemente através de conversas diárias de natureza informal e dos documentos de avaliação referentes ao desenvolvimento da criança, disponibilizados à família no final de cada trimestre.

1.4. Desenvolvimento da Prática Supervisionada

Neste subcapítulo irei apresentar (e refletir sobre) as dimensões que se revelaram mais significativas no contexto da minha PES, assim como o seu contributo para a construção da minha identidade profissional como futura educadora de infância.

Durante o período de intervenção pedagógica, tive a oportunidade de relacionar a vertente teórica com a vertente prática, assim como de vivenciar o verdadeiro funcionamento e responsabilidade de uma sala de jardim de infância e tudo o que lhe é inerente, podendo assegurar, de forma individual, uma sala de Pré-Escolar. Neste sentido, destaco a importância de todos os conteúdos lecionados nas unidades curriculares frequentadas no decorrer do mestrado, pois sem elas não seria possível desenvolver um trabalho adequado e pertinente. Assim sendo, em todo este processo, a fim de minimizar possíveis erros e para uma maior confiança durante o tempo de intervenção, foi fundamental sentir o apoio e orientação de profissionais experientes. Desta forma, considero importante destacar a ajuda e o apoio proporcionado pela orientadora institucional, que sempre se disponibilizou e auxiliou, quer nas planificações das atividades, quer nas suas posteriores implementações. A orientadora cooperante também se revelou extremamente importante, ajudando bastante, não só durante toda a prática educativa, sugerindo determinadas alterações pertinentes, como também esclarecendo todas as dúvidas subjacentes a todo o processo de intervenção. A educadora cooperante foi uma grande ajuda também no que diz respeito à pesquisa bibliográfica adequada ao projeto, revelando-se sempre disponível para emprestar os seus livros. Gostaria de referir a importância de toda a liberdade proporcionada pela educadora cooperante, uma vez que me fez sentir parte integrante da equipa educativa e não como uma estagiária. Senti que aprendi muito com a equipa de sala, mas que esta também aprendeu comigo, o que me deixou muito contente.

O facto de a educadora cooperante me permitir gerir, apoiar e mediar momentos importantes e decisivos na rotina do grupo, como o momento de “Mostrar, Contar ou Escrever” e a reunião de sexta-feira em conselho, foi fundamental para as que as crianças me vissem como uma figura de referência e conferissem validade às minhas decisões. Todos estes momentos permitiram-me ganhar uma progressiva segurança no decorrer da prática.

É ainda de referir que a possibilidade de algumas atividades e interações serem observadas é, na minha opinião, extremamente importante. Neste sentido, a orientadora institucional tem a oportunidade de assistir ao meu desempenho durante a prática pedagógica, podendo desta forma realizar críticas e sugestões mais direcionadas e adequadas. Assim, todas as ajudas e críticas revelaram-se uma mais-valia para que futuramente possa realizar um trabalho mais completo, adequado e dirigido.

A PES permitiu-me ainda perceber a importância de uma planificação, para uma adequada e mais completa aprendizagem por parte das crianças. Giugni (1986) considera que “a organização racional de uma atividade educativa, como do resto de qualquer atividade, requer necessariamente uma planificação” (p.167). A construção de uma planificação é extremamente importante, pois permite definir e selecionar de forma mais pensada os objetivos educacionais a atingir no decorrer de um processo educativo, e permite realizar uma seleção dos conteúdos a abordar, especialmente os que não constam de forma explícita no currículo. Uma boa planificação permite, ainda, facilitar o processo de avaliação, bem como selecionar atividades de forma mais cuidada, pensada, diversificada e eficaz, assim como as estratégias necessárias à sua implementação. Desta forma, a planificação é um procedimento importante e necessário, para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade, sucesso, eficácia e consiga os resultados desejados. Este instrumento constitui-se, assim, como “(...) uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a atuar” (Zabalza, 1992, p.72).

Importa ainda referir que apesar da evidente importância da planificação, esta deverá, contudo, apresentar um carácter flexível, para que se possa adequar à imprevisibilidade que caracteriza a situação pedagógica. Assim, o instrumento referido deverá ser uma previsão do que se pretende fazer. Apesar da importância de se investir numa correta planificação, deve-se, sempre que possível, segundo Alvarenga (2011), adequar os objetivos e aprendizagens a serem alcançados e as estratégias a desenvolver ao material de apoio disponível e, essencialmente, ao contributo das crianças, privilegiando as relações pessoais entre todos e fazendo com que as crianças se sintam como elementos integrantes no processo educativo. Neste sentido, através da prática de ensino supervisionada, foi possível compreender melhor o carácter flexível subjacente a situações educativas, visto que existiram diversas atividades e propostas de trabalho que tiveram, necessariamente, de ser alteradas e/ou modificadas. Situações como a gestão de tempo, a participação das crianças ou mesmo a motivação das mesmas necessitaram, por várias vezes, de um ajustamento da planificação. Deste modo, é necessária uma constante observação e avaliação, para que sejam realizadas mudanças pertinentes e justificadas. Todavia, gostaria de referir que o facto de as atividades serem devidamente planeadas e

planificadas foi extremamente importante para que sentisse uma maior segurança e controlo durante a intervenção, principalmente nesta fase inicial de estágio e de inexperiência. Segundo Goulart (2011), a planificação deve ser encarada como um documento orientador, de simplificação, facilitação e organização, daquilo que um professor/educador idealiza pôr em prática na sua intervenção, contudo, importa que este consiga, por vezes, projetar-se para além do planeado e orientar uma ação rica em experiências de aprendizagem relevantes para as suas crianças.

Concluindo, a planificação não deve apresentar-se como algo inalterável e rígido, deve sim “(...) prever-se o reajustamento e a reformulação da mesma sempre que se justifique ao longo da sua conceção e execução (...)” (Goulart, 2011, p.19).

Importa ainda salientar a importância e a preocupação na escolha de todos os materiais utilizados durante o período de intervenção. Ao longo da intervenção, procurei, sempre que possível, contemplar uma diversidade de materiais e de recursos, uma vez que considero a sua utilização bastante vantajosa, de forma a promover, às crianças, uma aprendizagem mais significativa.

No que diz respeito aos pontos fortes da prática pedagógica, gostaria de destacar todas as aprendizagens que realizei ao longo do período de intervenção, como também a relação estabelecida com o grupo de crianças. Neste sentido, no que diz respeito às minhas intenções pedagógicas, procurei sempre ouvir, observar e respeitar cada criança, pois é essencial ouvir em vez de falar e permitir que estas sejam sujeitos com direitos e não só com necessidades (Lino, 2013). Também apoiei toda a minha intervenção na boa relação pedagógica que estabeleci com cada criança, pois procurei sempre basear a minha prática nos afetos, no reforço positivo e na comunicação, criando, assim, um impacto positivo no grupo ao nível do bem-estar, do envolvimento, da segurança, da confiança, da capacidade de iniciativa e dos desejos exploratórios (Portugal, 2012). Ao comparar a prática pedagógica no Ensino Pré-Escolar com a prática que desenvolvi em Creche, sinto que cresci e me tornei mais consciente das minhas intenções, mais assertiva e bastante mais segura e tranquila. Com a prática de Creche, que foi o meu primeiro contacto com crianças de uma faixa etária mais baixa, pude resolver diversas inquietações, superar muitos desafios e reuni muita informação e bibliografia. Foi, sem dúvida, uma ótima preparação para a prática no Pré-Escolar.

Relativamente aos pontos fracos, destaco, essencialmente, a falta de experiência e de prática. Sei que por vezes desenvolvia atividades com alguma insegurança e medo de falhar, de não conseguir cumprir os objetivos e controlar o grupo, mas também sei que todas estas inseguranças serão ultrapassadas com a prática que me trará segurança, estabilidade, calma e confiança. O apoio e o reforço positivo da educadora cooperante também se revelaram importantes para superar estas dificuldades. A responsabilidade é tanta e tão grande, que é inevitável não sentir medo e incertezas.

Outra das dificuldades sentidas no decorrer da prática, relaciona-se com a avaliação do grupo de crianças. Necessito de encontrar/conhecer mais estratégias e instrumentos para avaliar/observar as crianças. Sinto que por vezes a avaliação é um pouco subjetiva e, por isso,

pode não refletir completamente a realidade e, em alguns casos, ser injusta. Considero que aqui a prática e a experiência são essenciais, quanto mais avaliações e reflexões realizar sobre a minha prática e sobre o grupo, quanto mais crianças conhecer, mais irei apurar as técnicas, instrumentos e estratégias de avaliação. Desta forma, poderei progressivamente construir uma prática de maior sucesso.

Considero ainda que outra das dificuldades sentidas durante o estágio em Pré-Escolar, à semelhança da prática em Creche, se relacionou com a capacidade de me organizar face à quantidade de trabalho exigido fora da instituição (outras unidades curriculares, trabalhos, reflexões etc.). Na minha opinião, se o trabalho exigido, fora do estágio e tudo o que lhe está subjacente, fosse em menor quantidade, teria tido mais tempo para me dedicar ao aprofundamento dos conhecimentos, disfrutando melhor o período de intervenção, sendo, desta forma, a prática mais adequada, atenta e cuidada.

Importa referir que iniciei a minha prática em Pré-Escolar insegura e com alguma ansiedade, pois esta era a primeira vez que tinha contacto com esta valência. Ao longo de toda a minha PES, esta insegurança foi-se dissipando e teve, sem dúvida, um grande impacto na construção da minha identidade profissional, pois, olhando para trás e refletindo acerca de toda a minha evolução, posso fazer um balanço positivo sobre a minha prática profissional e sobre as minhas aprendizagens neste contexto.

O período que antecedeu o início da prática pedagógica foi, uma vez mais, um período de dúvidas, medos e inseguranças. Já tinha contactado com a valência de Creche e de 1.º Ciclo, faltava-me agora descobrir o mundo maravilhoso do Jardim de Infância. As expectativas eram muitas porque sentia que seria um meio termo entre tudo o que já tinha experienciado. Muitas dúvidas estavam na minha cabeça: “será que sei interagir com crianças do Pré-Escolar? Sabia que não eram bebés, mas também não eram “crescidas” como no 1.º Ciclo, por isso será que sei adaptar a linguagem? Mais uma vez, os preconceitos e as ideias formadas sobre o Pré-Escolar também eram mais que muitas. Após o período de intervenção, nem consigo imaginar de onde surgiram tantas ideias erradas, desajustadas e tantos mitos sem qualquer fundamento e conhecimento. Estas semanas de prática pedagógica levaram-me a repensar e a entender a prática profissional de uma forma completamente diferente. Agora os pensamentos mudaram, e muito, fiquei fascinada com as aprendizagens que as crianças realizam, com a perspicácia desta idade, com o fascínio e curiosidade pelo mundo que as rodeia, que nem eu sabia existir. Ensinaaram-me tanto, a olhar para a mais pequena coisa, para a mais pequena curiosidade e pensar “como é que nunca pensei nisto?”; só para citar um exemplo, um dia uma criança questionou-me sobre qual o som que os coalas e os pandas emitem, ora nunca eu me tinha questionado sobre tal coisa e que bom que foi aprender em conjunto com ela. As deduções, as sugestões que dão, as soluções para os problemas são inimagináveis, só mesmo ouvindo e vivenciando. Jamais subestimarei uma criança! Foram várias as vezes em que vinha para casa contar à família e amigos as histórias e frases ouvidas durante o dia, que me tinham surpreendido de alguma forma e que não estava à espera de encontrar. Tenho consciência de que ainda me resta um longo percurso pela frente, mas sinto-me muito realizada e feliz com esta prática. Tenho

objetivos traçados que passam por ultrapassar os obstáculos e as dificuldades sentidas, bem como por melhorar ainda mais os pontos que já considero satisfatórios.

Importa ainda referir que contactei com um modelo pedagógico próximo da matriz de organização do trabalho desenvolvido pelo MEM, o que me permitiu desenvolver o raciocínio prático, a tomada de decisões e a capacidade de resolver problemas de formas bastante mais eficazes. Pude contactar com práticas de trabalho bastante pertinentes e potencializadoras de aprendizagens significativas, as quais pretendo transpor para a minha prática enquanto futura profissional. Neste sentido, o contexto vivenciado contribuiu muito no que respeita ao conhecimento de novas dinâmicas de gestão e organização de um grupo.

O trabalho cooperativo com a equipa de sala e com a orientadora institucional foi essencial na medida em que tornou possível realizar, em conjunto, reflexões acerca das necessidades das crianças, podendo adaptar de forma consistente as propostas de trabalho. Assim sendo, as propostas de trabalho tornaram-se muito mais pertinentes e significativas, uma vez que eram alvo de opinião, reflexão e supervisão.

Em síntese, aprendi imenso durante o período de intervenção, no entanto, inevitavelmente existiram bastantes dúvidas e receios ao longo de todo este processo. Foi através da experiência e da prática que fui resolvendo todos estes constrangimentos, bem como perspetivando soluções.

O período de intervenção pedagógica foi sem dúvida bastante enriquecedor, não só por todas as aprendizagens proporcionadas, como também pela experiência de contacto com o mundo profissional. Com esta intervenção, tive a oportunidade de crescer enquanto futura profissional de educação e de perspetivar todas as responsabilidades inerentes à profissão.

Tal como referi na introdução do presente relatório, o trabalho de um educador nunca está acabado e completo, é uma profissão que exige um constante estudo e investigação, uma constante busca por conhecimento, novas práticas, metodologias e estratégias para que possamos sempre fazer mais e melhor e contribuir para a formação de cidadãos de sucesso. Neste sentido, é a minha intenção continuar a minha formação enquanto profissional de educação, e assim sendo, uma vez que me identifico com a metodologia do Movimento da Escola Moderna, pretendo realizar as oficinas de iniciação e integrar um grupo cooperativo. Pretendo ainda frequentar várias ações de formação e aprender com colegas da profissão, ouvindo e partilhando práticas. Espero que assim possa estar mais “amparada”, principalmente nos primeiros anos de prática, em que a ansiedade, a vontade de fazer o correto, as dúvidas, incertezas e questões serão mais que muitas.

2. CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente Relatório Final pretende sistematizar um estudo relacionado com a prática de Correspondência Escolar. Neste sentido, importa considerar e analisar os referenciais teóricos produzidos no âmbito do tema. De forma a facilitar o processo investigativo e a validar os dados empíricos observados e testados, será, especificamente, considerada teoria produzida sobre (i) Correspondência Escolar, (ii) Interações Sociais, (iii) Aprendizagem Significativa e (iv) Aprendizagem Colaborativa.

2.1. A Correspondência Escolar

A correspondência escolar corresponde a uma experiência e dinâmica que ocorre sempre que dois grupos de crianças “trocam entre si, de forma periódica e regular, cartas escritas e ilustradas que contêm relatos das suas vivências pedagógicas, com o intuito não só de as partilhar com os outros como de aprender também com as suas aprendizagens” (Neves & Silva, 2015, p.86). Revela-se sobretudo como uma das principais “formas de comunicar com os outros e de aprender ensinando” (Neves & Silva, 2015, p.86).

A correspondência escolar teve origem numa estratégia pensada por Freinet para concretizar a exploração do texto livre. Os textos livres eram produzidos nas aulas, sendo lidos na aldeia e apreciados pelas famílias, mas isto não parecia ainda suficiente para Freinet. “As crianças queriam e mereciam uma mais larga audiência” (Freinet, p.1996, p.28). Assim, de acordo com Freinet (1996), em 1926, Freinet iniciou a prática de correspondência escolar com o seu amigo Daniel, de Saint-Philibert-de-Trégunc (Finisterra). Desta forma Freinet sentiu a necessidade de ampliar e diversificar as experiências dos seus alunos relativamente ao texto livre. Desta forma, encontrou, como estratégia potencializadora da sua prática, a troca de trabalhos realizados pelos seus alunos com outras turmas, realizando assim correspondência interescolar (Neves & Silva, 2015).

Na pedagogia de Freinet, a correspondência escolar poderia incluir a troca de cartas, entre alunos, como também a troca de desenhos e vídeos. Esta troca e partilha de cultura e saberes possibilitava, aos envolvidos, “estreitar laços afetivos entre si bem como conhecer uma nova cidade ou realidade escolar, explorando aspetos históricos e geográficos das mesmas” (Ribeiro, 2016, p.1). Segundo a autora, os alunos envolvidos no processo de correspondência representavam escolas diferentes e, em algumas situações, diferentes cidades. “Através desta dinâmica, Freinet acreditava que a criança se desenvolvia a partir de uma aprendizagem cooperativa da vida” (Ribeiro, 2016, p.1).

Importa referir que, para o pedagogo, no que concerne ao sucesso da correspondência escolar, era essencial uma ativa comunicação entre os professores responsáveis pelos alunos envolvidos no processo. A correspondência terá um maior sucesso se os educadores também

se correspondem regularmente entre si, sobre cada uma das crianças, sobre a prática pedagógica (MEM, s.d).

A correspondência escolar assume-se como uma atividade pedagógica que inclui troca de cartas, materiais didáticos, formais e outras produções, não sendo o seu processo alheio às rápidas transformações que os meios tecnológicos e de comunicação têm introduzindo na sociedade, permitindo potencializar e rentabilizar o fator tempo e espaço (Santos, 1997).

Atualmente, com o contributo do trabalho desenvolvido por Freinet, a correspondência escolar assume-se como uma dinâmica promovida, desenvolvida e praticada pelos docentes que adotam uma prática pedagógica assente na metodologia do Modelo da Escola Moderna.

A correspondência escolar encontra-se subjacente a um dos sete princípios de estruturação da ação educativa que caracteriza a metodologia do Movimento da Escola Moderna. Esta dinâmica integra o quinto princípio, em que “a informação se partilha através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos” (Niza, 2013, p.147). Neste sentido, segundo Niza (2013), a valorização social e conseqüentemente a partilha das aprendizagens e conhecimentos, assim como dos produtos criados e construídos pelas crianças, permitem ampliar “o seu alcance através da difusão (próxima e distante), da mostra e da aplicação funcional na comunidade educativa (ensinado aos outros, por exemplo)” (Niza, 2013, p.147). De acordo com o autor, é fundamental que se estabeleçam circuitos, nos quais se enquadra a correspondência escolar, de produção, comunicação e divulgação de todos os produtos, materiais e escritos, produzidos e gerados pelas crianças, para que se promovam comunidades de aprendizagem nas quais, juntos, aprendemos, crescemos, construímos conhecimento e vamos mais além. Desta forma, a correspondência escolar sistematiza uma prática e dinâmica do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna que potencia “aprendizagens e privilegia a comunicação porque se estabelecem circuitos de comunicação à distância” (Candeias & Reis, 2013, p.19).

A correspondência ao estar integrada no módulo “circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais” apresenta como intenção, no que respeita ao Ensino do Pré-Escolar, “desenvolver a compreensão das crianças acerca da funcionalidade e do verdadeiro sentido da escrita, bem como para impulsionar atividades em contexto de sala de atividades, no âmbito das orientações” (Neves & Silva, 2015, p,86).

De acordo com Henriques e Bispo (2019), a correspondência possibilita às crianças perceberem a funcionalidade da escrita. Com a correspondência, “comunicamos, expressamos sentimentos, informamos ou inquirimos. Nesta interação com outra comunidade, fazemos da língua um “trabalho vivo” e damos sentido social às aprendizagens que vão sendo partilhadas” (Henriques & Bispo, 2019, p.35).

Sempre que o grupo necessita de escrever uma carta para se corresponder, tem necessariamente de saber como inicia a carta que tem de escrever, o local de onde envia e a data. Tem igualmente de compreender que, para escrever o texto, este tem de ter sentido, para que os outros o compreendam, e todo este processo permite que as crianças se possam apropriar da funcionalidade da escrita (Guedes, 2018). A carta constitui-se como um dos

principais centros da correspondência, pois é ela que dá sentido a toda uma troca de informação, além de permitir que a escrita surja em contexto como resposta a uma necessidade sentida pelo grupo (Vala, 2019).

A possibilidade de comunicação e correspondência entre salas apresenta-se como uma mais-valia para os grupos envolvidos, pois a comunicação constitui-se, para Niza (2013), como um dispositivo cultural muito potente. A comunicação das crianças com outras crianças permite “alargar as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas” (OCEPE, 2016, p.65). É da responsabilidade do adulto, do educador, “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (OCEPE, 2016, p.66).

Através da partilha, sobretudo entre países diferentes, de cartas e outros materiais, produtos e instrumentos, que se consubstanciam na dinâmica da correspondência escolar, é possível ficar a conhecer particularidades de uma cultura diferente da nossa. Assim, importa ter a consciência de que, no jardim de infância, “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” (OCEPE, 2016, p.70). Neste sentido, a troca de culturas que a correspondência escolar permite é fundamental, pois “a cultura de cada povo, ou região, potencia um conjunto de saberes que deverão ser transmitidos a cada indivíduo pela educação, de forma a construir a sua identidade pessoal e coletiva” (Condessa, 2012, p. 107).

Importa referir que a cultura constitui um referencial para a educação de infância, no que diz respeito “às suas aquisições substanciais e processuais, sendo ainda uma inspiração para atividades que, porque comportam poder motivacional, cumprem melhor do que as experiências descontextualizadas os objetivos educacionais que os projetos curriculares para a infância naturalmente têm de visar” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.99).

A correspondência escolar permite, segundo Santos (1997), a introdução de divergências interculturais, despertar o interesse pelo outro, possibilitando uma atitude de abertura e de aceitação multicultural. Esta dinâmica deverá “ter o encanto do imaginário e da aventura. Corresponder-se é também pensar com fantasia no outro, e partir à aventura. Seja partir numa carta ou num presente (...)” (Santos, 1997, p.19).

A correspondência escolar contribui para “o alargamento do universo sócio-relacional da criança, na medida em que lhe permite não só (re)conhecer-se, mas também relacionar-se com outras crianças e adultos” (Correia, 1997, p.116). Desta forma, segundo a autora, as crianças, enquanto sujeitos ativos da sua própria aprendizagem, estabelecem contactos, comunicação e interação com outras crianças, adquirindo novas e enriquecedoras experiências de ordem sociocultural. Ao corresponder-se, a criança é “estimulada constantemente a agir sobre a realidade, questionando-a e reestruturando-a mediante as suas experiências, necessidades e motivações” (Correia, 1997, p.117). Neste sentido, de acordo com a autora, é possível afirmar

que a correspondência escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como contribui para que as crianças, dos grupos envolvidos no processo, se possam (re)descobrir na sua relação com o outro e com o mundo. A prática de correspondência caracteriza-se por uma “aposta permanente na iniciativa, na experimentação, no diálogo autêntico e na inovação sociocultural” (Correia, 1997, p.117).

Neves e Silva (2015) e Henriques e Bispo (2019) reforçam a crença de que a correspondência escolar deve ser uma dinâmica e prática a incluir na vida e rotina de um grupo. Importa que seja estimulante, motivadora e ativa, na medida em que irá “influenciar toda a sua dinâmica, motivar e entusiasmar as crianças que se responsabilizam e comprometem a partilhar e a divulgar também, assim, as suas experiências, realizações, projetos e aprendizagens” (Neves & Silva, 2015, p.87). A correspondência escolar, ao traduzir-se numa prática sistemática, permite que o grupo de crianças vá “compreendendo o sentido do trabalho cooperado, planeando e executando em conjunto, clarificando o significado do trabalho escolar através da partilha dos produtos culturais e reconhecendo o sentido e o valor da escrita” (Henriques & Bispo, 2019, p.35).

Importa referir que o papel do educador, em todo este processo e dinâmica que é a correspondência escolar, é fundamental. O sucesso ou insucesso da correspondência escolar, de acordo com Miranda (2011), depende do educador em conjunto com o seu grupo, assim como dos correspondentes em conjunto com o educador titular. Assim sendo, é essencial que os dois educadores estejam em sintonia, trabalhem em colaboração e cooperação e que estabeleçam comunicação ativa e sistemática entre si. Desta forma, a correspondência deve ser encarada e realizada com “seriedade para que esta possa ser efetivamente promotora de aprendizagens, dando sentido a todo o trabalho partilhado neste circuito de comunicação” (Henriques & Bispo, 2019, p.36).

Segundo Miranda (2011), de acordo com Paula Carrelo e Cristina Santos (1999), é fundamental que os educadores que apoiem e medeiem o processo de correspondência escolar tenham sempre presentes dois aspetos essenciais: a assiduidade e a provocação. A assiduidade remete para o compromisso entre os grupos. A provocação relaciona-se com tudo aquilo que motiva as crianças “para as atividades envolvidas na correspondência e que gera trabalho na sala de aula: situações problemáticas, projetos, textos, experiências, etc.” (Miranda, 2011, p.26).

Por fim, é fundamental que os educadores tenham a consciência de que “(...) o aprender não pode estar confinado às quatro paredes de uma sala. Deve rasgar horizontes, escorregar para dentro dos sonhos das crianças, responder aos seus desejos pessoais de saber, comunicar, de agir, de se afirmar e de se maravilhar” (Santos, 1997, p.15). Neste sentido, a prática de correspondência escolar revela-se um instrumento essencial para ampliar as experiências, os conhecimentos e as aprendizagens das crianças. É essencial que os educadores assumam o compromisso de conduzir o seu grupo de crianças a criar situações, momentos e atividades que lhes permitam compreender como se constrói a aprendizagem e que os levem a acreditar na escola como um lugar de constante construção de cultura e vida (Guedes, 2018).

2.1.1. Interações Sociais

Todas as crianças, de acordo com Guedes e Vala (2015), apresentam diversas e variadas experiências e saberes, uma cultura própria e significativa que deve ser ouvida, partilhada, reelaborada e valorizada, principalmente por todos os profissionais da educação. “Entender os aspetos culturais e sociais do aluno é um fator essencial para garantir que todos aprendem” (Coll, 1994, p.22 citado por Guedes & Vala, 2015, p.53). Ferreira (2019), defende que as crianças são seres sociais e que se encontram em processo de ação social, tendo influência e sendo influenciada por ela.

Segundo Guedes e Vala (2015), é essencial que o contexto educativo em que as crianças estão inseridas promova circuitos de comunicação, difusão e interação que permitam que as crianças tenham a oportunidade de aprender com os outros, em comunidade, assim como de partilhar as suas aprendizagens e experiências. Neste sentido, o estabelecimento de correspondência escolar revela-se como uma dinâmica privilegiada no que respeita ao estabelecimento de interações sociais positivas e significativas. Para Vygotsky, “a construção do conhecimento é um processo fundamentalmente social e interativo, ou seja, tem de ser construído com os outros e num dado contexto social” (Guedes & Vala, 2015, p.53).

No que respeita ao processo de transmissão-construção do conhecimento, a “base são as interações sociais que formam as funções psicológicas superiores, como resultado de um processo histórico e social” (Guedes & Vala, 2015, p.54). Neste sentido, para as autoras, o conhecimento ocorre e constrói-se, em grande parte, através das relações e interações sociais que se estabelecem.

Cada um de nós desenvolve-se através do contacto constante com os outros, o que significa que “aprender com o outro traz ganhos cognitivos para o indivíduo e acelera todo o seu processo de desenvolvimento” (Vala, 2008, p.36). A importância e a necessidade de reflexão sobre a dimensão interativa têm sido uma preocupação, desde há muito tempo, da Psicologia e da Educação. A este respeito, o termo “interação social”, segundo Davis; Silva e Espósito (1989), encontra-se associado à proposta de Vygotsky, pois o autor defende uma visão em que o homem é essencialmente social, sendo que este acaba por se constituir e desenvolver enquanto sujeito na relação com o próximo. De acordo com os autores, Vygotsky refere que o ser humano não se encontra limitado à sua própria experiência pessoal e/ou às suas próprias reflexões, sendo que a experiência individual se expande e se aprofunda devido à apropriação da experiência social que é veiculada pela interação social.

Neste sentido, Vygotsky (1986, 1887, 1991), referenciado pelo documento referente aos Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil, Brasil (2006), afirma que as interações sociais constituem através de um processo “que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente” (p. 122). Desta forma, a interação constitui-se como “o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce” (Vygotsky, s/d; citado por Silva & Arce, 2010, p. 122) pois, sendo a criança um ser social, desenvolve a sua

personalidade e capacidade social desde que desperta para o mundo. Neste sentido, constata-se a abrangência multidimensional que têm as interações.

Para Vygotsky (s/d), as interações sociais assumem uma grande importância, pois “devido à relação que o autor defende entre aprendizagem e desenvolvimento, permitem que a zona de desenvolvimento potencial apareça, possibilitando ao indivíduo o seu desenvolvimento cognitivo” (Vala, 2008, p.39). Assim, segundo Vala (2008), apenas as interações sociais que ocorrem dentro da zona de desenvolvimento potencial são eficazes e vantajosas no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como “um espaço de interação entre a criança e o adulto, ou com os seus pares, (que) apoia o conceito de aprendizagem colaborativa ou cooperada e a existência de um espaço de construção das aprendizagens através da partilha” (Guedes & Vala, 2015, p. 54).

Tendo como referência e corroborando as ideias defendidas por Vygotsky, outros autores afirmam que a interação corresponde “ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como, por exemplo, a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito” (Azeres & Colaço, 2014, p 116). A interação, de acordo com Ribeiro (2014), caracteriza-se pela troca social entre indivíduos, que proporciona aos envolvidos uma troca significativa de valores e elementos que favorecem o desenvolvimento.

As interações e relações sociais devem não só ser valorizadas como incentivadas, pois “resultam, na experiência humana, em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outros” (Davis et al., 1989, p.51), sendo por isso a “abordagem da aprendizagem escolar em termos de interação social de fundamental importância” (Davis et al., 1989, p.51).

Segundo os autores Davis et al. (1989), as interações com o outro ou com os outros apresentam um “carácter estruturante na construção do conhecimento na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva” (Davis et al., 1989, p.52). Neste sentido, a interação social possibilita um desenvolvimento potencial, na medida em que através das relações que se estabelecem é possível que os sujeitos envolvidos completem os conhecimentos adquiridos, assim como adquiram novas aprendizagens.

As dimensões interativas permitem que as crianças desenvolvam imagens construtivas de si próprias e dos outros. Os contextos e interações sociais positivas possibilitam às crianças “a energia emocional que lhes permitirá perseguir as suas ideias e intenções noutros contextos, e suportarem as dificuldades” (Hohmann & Weikart, 2009, p.574).

As relações e interações sociais que as crianças pequenas estabelecem são verdadeiramente importantes, pois é através destas relações e interações que as crianças de idade Pré-Escolar gerem a sua compreensão do mundo social (Hohmann & Weikart, 2009). Através das relações e interações sociais estabelecidas, as crianças “constroem a compreensão do mundo que as rodeia, só assim conseguem compreender as ações dos outros, e relacionar-se positivamente com eles” (Rosa, 2014, p. 6). Segundo Vygostky (s.d, citado por Silva & Lucas, 2003, p.132), “é a interação do indivíduo com o meio a característica definidora da constituição humana”.

Importa referir que, de acordo com Davis et al., (1989), para que as interações sociais sejam educativas, é necessário que estas contribuam ativamente para a construção do saber. São exemplos de interações educativas, aquelas que exigem “coordenação de conhecimentos, articulação de ação, superação de contradições, etc” (p.52), revelando-se fundamental para tal que “certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informação preenchidas, conhecimentos expandidos, (...), decisões tomadas” (Davis et al., 1989, p.52). Neste sentido, a dinâmica de correspondência escolar assume-se como uma importante interação social educativa, na medida em que permite promover todos os desafios referidos anteriormente. Desta forma, é possível afirmar que a proposta de realização e conseqüente implementação da prática de correspondência se revela essencial, pois para “assegurar a construção do saber escolar é necessário que se favoreçam determinados tipos de interações sociais, uma vez que nada garante que elas surjam de forma espontânea ou natural, no quotidiano da instituição” (Davis et al., 1989, p. 53). Através da prática de correspondência, “(...) adultos e crianças ganham uma maior amplitude cultural com base em circuitos de comunicação onde as relações alargadas são construídas em diferentes interações sociais” (Mendes; Ricardo & Mendes, 2019, p.58).

Katz (2006), afirma que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel ativo, em vez de um papel passivo, recetivo e reativo” (p. 18). Assim, é essencial que os educadores estejam despertos para esta temática, promovendo ambientes e contextos educativos que possibilitem o estabelecimento de efetivas relações e interações sociais. É fundamental que a escola seja um “espaço onde o saber socialmente contruído seja de facto, socialmente distribuído” (Davis et al., 1989, p.54).

2.2. Aprendizagem Significativa

O processo de aprendizagem encontra-se diretamente relacionado com a forma como vivenciamos, experienciamos e compreendemos o mundo e a sociedade em que estamos inseridos. Assim, revela-se essencial refletir sobre esta temática.

O conceito de aprendizagem foi sofrendo transformações ao longo do tempo. Segundo Pires (2020), após os anos 50/60, a aprendizagem começou a ser considerada como a aquisição de conhecimentos, decorrente de uma revolução cognitiva em que o propósito de ensino passa a ser a aquisição de conhecimentos. Contudo, a partir dos anos 70, o sujeito passou a ser colocado no centro do processo de aprendizagem em que este constrói o conhecimento para as suas aprendizagens. A aprendizagem começou a ser considerada como uma construção de significados. Neste sentido, importa referir que o conhecimento “não o é um facto absoluto e imutável, é um processo em construção envolvendo visões, conceitos, modelos, teorias e metodologias com que o sujeito encara o mundo” (Valadares & Moreira, 2009, p.12).

Relativamente à teoria da aprendizagem significativa, esta encontra-se relacionada com uma teoria construtivista, tendo sido o principal responsável por desenvolver esta teoria David Ausubel (Ferreira, 2016). De acordo com esta teoria e ideologia, “o sujeito constrói o seu conhecimento manipulando ao mesmo tempo os objetos de estudo, mas também as fontes culturais que o ajudam a interagir com esses” (Valadares & Moreira, 2009, p.13). Por outras

palavras, a aprendizagem significativa caracteriza-se pelo “processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspetos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva” (Moreira, 2006, p.38).

O processo de aprendizagem caracteriza-se, de acordo com Santos (1997), por um processo que “dura toda a vida e através do qual o sujeito motivado, numa situação problemática, resolve o problema, atingindo a meta e modificando-se de forma duradoura. Essa transformação duradoura permite-lhe transferir o aprendido para novas situações” (Santos, 1977, pp.19-20).

A aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o sujeito (Silva & Silva, 2017). Qualquer que seja a aprendizagem, esta deve ser significativa, “deve ser algo significativo, pleno de sentido, experiencial, para a pessoa que aprende” (Silva & Silva, 2017, p.4).

Importa referir que para a construção de aprendizagens significativas é necessária uma conexão ou vinculação daquilo que a criança sabe com os conhecimentos novos, ou seja, é necessário relacionar o conhecimento que a criança já tem com as novas aprendizagens a alcançar (Silva & Silva, 2017). Esses autores defendem que as crianças devem realizar aprendizagens significativas por si próprias, ou seja, que “aprendam a aprender” (p.6). Desta forma, promove-se a compreensão e facilitação de novas aprendizagens.

De acordo com as OCEPE (2016), o termo “aprendizagem” encontra-se diretamente relacionado com o conceito de aprendizagem significativa, uma vez que é caracterizada por um

processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia. Este processo resulta das experiências proporcionadas por contextos, por interações com pessoas, com objetos e representações, que apoiam o desenvolvimento de todas as suas potencialidades intelectuais, físicas, emocionais e criativas. Na educação de infância, a aprendizagem está intimamente interligada com o desenvolvimento. (p.107)

Neste sentido, segundo as OCEPE (2016), importa que no jardim de infância seja adotada uma perspetiva de continuidade entre o aprender e o brincar, reconhecendo a criança como agente ativo do processo educativo. É a partir da curiosidade, do interesse e da motivação da criança, que se facilitará a ocorrência de aprendizagens significativas e que se dará lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos e atividades, que mobilizem as diferentes áreas de conteúdo. Uma pedagogia participativa tem por base a valorização da voz da criança e a experiência, sendo importante uma negociação constante para garantir a integração da criança na aprendizagem (Formosinho et al., 2013).

Segundo Formosinho et al. (2013), na teoria de Piaget, a criança deve ser considerada um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. O conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social. Desta forma, assume-se como responsabilidade do educador, promover e estimular atividades que ajudem a criança a desenvolver e potenciar as suas capacidades por meio de aprendizagens significativas.

Os ambientes facilitadores das aprendizagens significativas caracterizam-se pela existência de uma constante e ativa interação entre educadores/crianças e crianças/crianças, sendo as atividades de colaboração e cooperação fundamentais para garantir uma participação significativa e ativa (Ferreira, 2019). Assim, é possível afirmar que determinadas estratégias, práticas, dinâmicas e instrumentos podem facilitar aprendizagens significativas. Exemplo disso é a prática de Correspondência Escolar, em que as crianças são colocadas no centro do processo ensino-aprendizagem, sendo as aprendizagens decorrentes desta dinâmica significativas e ativas. A correspondência estabelece-se de acordo com os interesses, motivações, conhecimentos, aprendizagens e curiosidades dos grupos envolvidos na dinâmica, sendo o adulto um mediador de todo o processo. Existe uma valorização da voz das crianças, sendo as suas aprendizagens valorizadas e o conhecimento partilhado, pois “o importante não são só as aquisições obtidas, mas sim o significado e as modalidades de ocorrências da aprendizagem” (Santos, 1997, p.17). Através da correspondência escolar, diversas aprendizagens ocorrem “de outra forma, inscrevendo-se em produções sentidas pelas crianças como necessárias: o saber ganha sentido, serve para resolver problemas e comunicar onde se sentem implicados” (Santos, 1997, p.17). Com esta prática as crianças interessam-se e investem em todo o processo de correspondência escolar, assim esta poderá transformar a relação da criança com o saber e a forma como esta se entende enquanto “apreendedora” (Santos, 1997).

A aprendizagem significativa apresenta, segundo Silva e Silva (2017), diversas vantagens, não só no que diz respeito ao enriquecimento da estrutura cognitiva da criança, como também no que concerne a posterior lembrança e experimentação de novas aprendizagens, havendo fatores que revelam que a aprendizagem significativa é a mais adequada para ser promovida entre as crianças.

Assim é essencial criar, no contexto educativo, um conjunto de condições, estratégias, instrumentos e metodologias para que as crianças construam aprendizagens significativas que permitam o envolvimento emocional e cognitivo de cada uma na construção de produtos culturais. Contudo, importa referir que as estratégias, os instrumentos e as metodologias “por si não resolvem e não alteram magicamente o processo de aprendizagem” (Anastasiou, 2006, p.55, citado por Silva & Silva, 2017, p.10). No entanto, educadores conscientes e comprometidos com a educação de qualidade estão conscientes e despertados para tudo o que possa facilitar aprendizagens significativas por parte das suas crianças.

2.2.1. Aprendizagens Colaborativas

Consubstanciando-se a temática do presente estudo na prática da Correspondência Escolar, revela-se essencial abordar e refletir sobre o conceito de colaboração e a importância da promoção de aprendizagens colaborativas junto das crianças. Através da correspondência escolar, os dois grupos envolvidos colaboram ativamente na produção de conhecimento. A prática de correspondência permite que o processo de aprendizagem seja construído através da colaboração. Com a partilha de conhecimentos e vivências por ambos os grupos, é possível alcançar aprendizagens significativas e colaborativas. Neste processo, cada criança contribui

ativamente para a aprendizagem das restantes. A colaboração ativa entre os correspondentes permite que, juntos, os grupos completem, complementem e produzam novas aprendizagens e conhecimento. Subjacente à prática de Correspondência Escolar, existe também todo o trabalho desenvolvido pelas crianças, que será posteriormente comunicado e partilhado com os correspondentes, também ele potenciador de aprendizagens significativas e colaborativas.

Autores como Alves (2005), Amaro, Ramos e Osório (2009), Baptista (2014) e Ribeiro (2018) defendem que atualmente a aprendizagem colaborativa tem sido alvo de reflexão, sendo reconhecida a sua importância e vantagem para a promoção de aprendizagens ativas. Através da aprendizagem colaborativa, as crianças têm a possibilidade de se desenvolver como “seres sociais através das negociações, da interação e da defesa de um ponto de vista, mas também como seres mais responsáveis pelo seu processo de ensino, sendo capazes de autorregular as suas aprendizagens, assimilar novos conceitos e construir conhecimentos” (Ribeiro, 2018, p.23).

A aprendizagem colaborativa não constitui uma prática recente e encontra-se subjacente a diversas correntes do pensamento pedagógico. De acordo com Ribeiro (2018), foi no início do século XX que autores como John Dewey, Maria Montessori e Freinet contribuíram com o seu trabalho e as suas ideologias para a construção do conceito de aprendizagem colaborativa. Foi através da abordagem humanista, que caracteriza as ideologias dos autores anteriormente referidos, a qual assume a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento humano, que a aprendizagem colaborativa foi ganhando significado e importância. De acordo com este conceito, o educador é encarado como um mediador e facilitador das aprendizagens, proporcionando às suas crianças condições para que estas, através das suas vivências e da interação social, sejam construtoras de significados (Ribeiro, 2018).

De acordo com Amaro et al., (2009), a aprendizagem colaborativa constitui-se essencial para a integração na sociedade atual. Sendo a sociedade em que vivemos cada vez mais global, plural e multicultural, a aprendizagem colaborativa apresenta vantagens para os envolvidos, pois permite que as crianças possam trabalhar “de forma solidária em tarefas comuns, aprendendo a apreciar-se uns aos outros de um modo natural” (Amaro et al., 2009, p.116)

Segundo Baptista (2014), a colaboração constitui-se como um dos paradigmas da época pós-moderna com mais potencialidades. O conceito de colaboração “implica trabalhar juntos em direção a uma meta comum, acrescentando que criar práticas comuns é a pedra angular das práticas colaborativas” (Miranda, Morais & Dias 2007, p.579). As práticas de colaboração terão um impacto positivo nas aprendizagens, constituindo-se como um importante fator de motivação para as crianças (Baptista, 2014). A colaboração contribui para “o sucesso e eficácia da aprendizagem” (Baptista, 2014, p.33).

Através de práticas colaborativas, é desejado que as crianças se ajudem entre si, completando as aprendizagens umas das outras. É por meio da troca de opiniões, de justificação de opções e do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, que todas as crianças participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem (Alves, 2005).

A aprendizagem colaborativa promove uma forte participação ativa por parte das crianças, a qual irá promover

autoconfiança e vontade de aprender, habilidades para cooperar com as tarefas de aprendizagem e com os participantes, de fomentar o respeito por si, enquanto pessoa e aprendente, tendo em atenção os seus estilos e preferências de aprender, ou seja, é uma forma de lhes proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento de “*skills*” sociais e de aprendizagem. (...) acreditamos que a aprendizagem em moldes colaborativos proporciona um quadro favorável a construções cognitivas e linguísticas, progressivamente verificadas ou modificadas aquando das interações tidas em grupo. (Almeida, 2001, p.18, citado por Alves, 2005, p.38)

Neste sentido, as práticas colaborativas permitem “um desenvolvimento eficaz dos alunos, proporcionado pela interação com o professor ou com colegas que possuem outras capacidades, sendo esta interação o ponto-chave da aprendizagem” (Alves, 2005, p.33).

Baptista (2014) refere que um ambiente de colaboração promove um maior empenhamento, uma melhor compreensão, gosto, vontade e motivação por novas aprendizagens.

O processo de colaboração, segundo Pires (2020), assume-se como um processo de envolvimento entre sujeitos que trabalham em conjunto, com objetivos comuns, em que as competências individuais são potenciadas e a aprendizagem é mais rica e significativa.

Corroborando as ideias anteriores, Amaro et al., (2009) acredita que os ambientes colaborativos de aprendizagem apresentam vantagens para as crianças, mais especificamente, vantagens a nível pessoal e de grupo. No que diz respeito à dimensão pessoal, o trabalho colaborativo apresenta as seguintes vantagens:

umenta as competências sociais, de interação e comunicação efetivas; incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e a abertura mental; permite conhecer diferentes temas e adquirir nova informação; (...) diminui os sentimentos de isolamento e receio da crítica; aumenta a autoconfiança, a autoestima e a integração no grupo; fortalece o sentimento de solidariedade e respeito mútuo. (Amaro et al., 2009, p. 116)

Relativamente às vantagens de grupo, os ambientes colaborativos de aprendizagem permitem:

alcançar objetivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúnem propostas e soluções de vários grupos de alunos; (...) incentiva (as crianças) a aprender entre elas, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partido das experiências das aprendizagens. (Amaro et al., 2009, p. 116)

Assim sendo, as crianças, perante um contexto colaborativo, assumem um novo papel na sala, enquanto colaboradores e participantes ativos (Baptista, 2014).

Importa referir que são inúmeras as vezes em que o conceito de colaboração é confundido com o conceito de cooperação. Torres; Alcantara e Irala (2004), caracterizam a “aprendizagem cooperativa como uma aprendizagem mais estruturada, com técnicas de sala de

aula mais prescritivas e com regras mais definidas de como se deve processar a interação entre os sujeitos, quando comparada com a aprendizagem colaborativa” (p.3). De forma geral, nos contextos de prática colaborativa, todos os elementos “trabalham para um objetivo, onde não há distinção hierárquica; enquanto na cooperação, o grupo trabalha separadamente para uma mesma tarefa, ou seja, cada um fica responsável por uma parte dessa tarefa, e respeitando sempre a constituição hierárquica no grupo” (Baptista, 2014, p. 36).

É essencial que a escola e os educadores se encontrem despertos para esta temática. Segundo Alves (2005), revela-se crucial implementar no ambiente educativo condições sociais de trabalho diversificadas, atribuindo à colaboração um papel predominante. De acordo com a autora, através de práticas colaborativas poderá promover-se uma progressiva desconstrução de estereótipos e uma positiva valorização das diferenças de raça, religião, opinião ou género, o que favorece a integração de todo o tipo de crianças, uma vez que cada membro do grupo contribui com as suas capacidades e conhecimentos para o trabalho.

Importa não esquecer que, em todo o processo subjacente a práticas colaborativas, os educadores assumem, principalmente, uma função de mediadores no que diz respeito às interações entre as crianças e às suas aprendizagens (Baptista, 2014).

3. CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO

A tradição da investigação contemporânea em Educação de Infância teve o seu início, de uma forma mais consistente, através de todo o trabalho e pesquisa realizados ao longo dos anos 60, tempo em que os conceitos sobre o desenvolvimento da criança começaram a ser reestruturados e aprofundados (Spodek, 2010). Nos últimos anos, segundo Costa e Oliveira (2015), a investigação qualitativa em educação tem surgido como um fator de melhoria de práticas em diversos contextos educacionais.

Em educação, é fundamental que os educadores assumam um papel de constante reflexão e investigação sobre as suas práticas, pois, de acordo com Costa e Oliveira (2015), um educador investigador assume-se como um investigador cujas as perguntas “impulsionam para a frente” (p.184). Um docente que adote uma postura investigativa é aquele, segundo Sales (2019), que se encontra em constante pesquisa, procurando novos conhecimentos, preocupando-se ativamente com o sucesso e insucesso das suas crianças. Poderá afirmar-se que um educador investigador é aquele que procura realizar uma investigação diária sobre a sua própria prática, refletindo sobre esta e realizando a reorganização de práticas educativas sempre que necessário. A atitude e a atividade de pesquisa por parte dos educadores permitem o desenvolvimento profissional destes últimos, como também o desenvolvimento institucional das escolas que estes integram (Alarcão, 2001).

De acordo com Cohen e Manion citado em Horta, 2007,

a investigação é, simultaneamente com a experiência e o raciocínio, um dos três meios que o homem tem ao seu dispor para se envolver com o seu meio ambiente e entender a natureza dos fenómenos que se desenrolam perante os seus sentidos. No campo concreto das ciências da educação, a investigação traduz-se numa procura de entendimento de toda a complexidade associada aos contextos de ensino-aprendizagem. (p.96)

Neste sentido, é necessário que a investigação em educação dê “resposta a uma emergência de novas práticas educativas baseadas na compreensão de factos educativos e de formas de aprendizagem” (Vala, 2008, p.95).

Uma investigação é por definição “algo que se procura” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.20). Segundo os mesmos autores, uma investigação caracteriza-se por um caminho que pretende alcançar mais conhecimento e deve “ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.20).

Assim, importa que, no decorrer de uma investigação, o investigador adote uma postura e atitude de liberdade e abertura, para aceitar, ouvir e compreender possíveis críticas à sua investigação. O investigador deve compreender e aceitar a possibilidade das expectativas relativas à investigação não se confirmarem. Sempre que necessário e que se justifique, o investigador deve reformular e reestruturar a sua investigação e, conseqüentemente, o seu

percurso metodológico. Assim sendo, durante toda a fase de investigação, os concelhos e diretrizes, referidos anteriormente, devem estar presentes.

Para o sucesso de uma investigação, é essencial a definição da problemática, pois a formulação do problema “desempenha um papel fundamental na fase inicial da investigação” (Moreira, 1994, p.20). Neste sentido, importa referir que a identificação da problemática da presente investigação emergiu da Prática de Ensino Supervisionada que decorreu entre os meses de outubro 2019 e janeiro 2020, numa sala de Pré-Escolar, especificamente numa sala de 4 anos de idade. Assim sendo, através de uma prática presente na rotina de vida do grupo de crianças, que se traduz no momento de “Mostrar, Contar ou Escrever”, surgiu o projeto de intervenção “Aprender à Distância de Uma Carta”, e conseqüentemente o interesse pela temática que caracteriza o estudo do presente Relatório Final, a Correspondência Escolar.

No decorrer do momento de “Mostrar, Contar ou Escrever”, o B.P inscreveu-se para contar uma novidade e, no seu momento de partilha, revelou:

- *“Fui visitar um castelo e perdi o gatinho cinzento, depois o meu pai escreveu uma carta para os senhores do castelo e ontem o senhor carteiro trouxe o meu gatinho de volta.”*

Esta partilha suscitou grande curiosidade e interesse no grupo, dando origem a várias perguntas, realizadas pelas crianças, tais como:

- *“Mas como é que o teu pai disse a carta?”*

- *“Como é que o Sr. Carteiro trouxe o teu gatinho?”*

Posteriormente, no seguimento da partilha do B.P, também no momento de “Mostrar, Contar ou Escrever”, o D.P inscreveu-se para partilhar um livro: *Cartas do Félix: Em Viagem pelo Mundo* de Annette Langen. O D.P apresentou o livro como sendo “sobre viajar e tem muitas cartas de papel”. De imediato o B.P referiu “*Cartas, foi como o meu pai fez para o castelo*”. Mais uma vez o grupo manifestou grande interesse pelo livro. Ficou então combinado com o grupo que todos os dias seria lido um bocadinho, “*até chegarmos a uma carta*”. Todos os dias lia para o grupo uma carta do Félix. O livro *Cartas do Félix* conta-nos a história de um coelhinho, o Félix, que se perdeu da sua dona no aeroporto. Embarca num avião e viaja por vários continentes e países: Inglaterra, França, Itália, Egipto, entre outros. Sempre que chega a um novo destino envia uma carta à sua dona, Sofia, dando novidades suas e contanto o que descobriu sobre cada país. As cartas são semelhantes às cartas reais e vêm dentro de um envelope que temos de abrir e de lá retirar as cartas. O entusiasmo na leitura do livro por parte do grupo era elevado, queriam sempre mais e mais. Todos queriam retirar as cartas do envelope, pediam sempre se podíamos ler mais uma carta e estavam ansiosos por saber qual o próximo país visitado pelo Félix. “*Eu acho que o próximo país vai ser a Holanda*” (M.F).

Sempre que terminávamos a hora do conto, conversava com o grupo sobre a carta que tínhamos lido naquele dia e sobre as semelhanças com as cartas e envelopes anteriormente lidos. Surgiam, desta forma, novas descobertas:

- *“Todas têm marcas em cima.”* (A.C)

- *“São etiquetas, as cartas têm de ter.”* (D.P)

- *“Não são etiquetas, são selos.”* (M.S)

- *“Isso é onde ela mora, é onde a Sofia estava.”* (H.A) (apontando para a morada que estava sempre no envelope)

Importa referir que, ao longo da leitura do livro, surgiu uma afirmação que me fez pensar em como seria interessante explorar o tema com o grupo:

- *“Também queria receber cartas de alguém longe!”* (C.M)

- *“Quero falar com alguém noutra país!”* (M.S)

- *“Boa ideia!”* (Várias crianças)

- *“Sim, eu nunca falei com outro país.”* (R.M)

Com todo o entusiasmo e interesse do grupo identificado pelo tema, considerei interessante explorar o tema “carta”, mas mais interessante ainda, propor que o grupo iniciasse correspondência com outra sala de outro país, podendo assim ter a experiência não só da troca de cartas, mas também de e-mails e vídeos e de conhecer outro país e a sua cultura. Assim, poderia corresponder ao interesse manifestado pelo grupo, não só em receber cartas, como também em falar com alguém de outro país. Conversei com a educadora, revelando-lhe a minha intenção. De imediato, esta concordou que seria uma boa ideia e confessou que já era a sua intenção iniciar com o grupo algum tipo de correspondência escolar no presente ano letivo.

Neste sentido, numa manhã, inscrevi-me no momento de “Mostrar, Contar ou Escrever”, e quando chegou a minha vez, comecei então por dizer ao grupo que tinha algo para contar/propor. Iniciei a conversa relembrando o grupo o contexto em que surgiu o possível tema do projeto. Relembrei o episódio contado pelo B.P e a história partilhada pelo D.P das *Cartas do Félix*, pedindo a participação do grupo para o seu reconto oral. Relembrei ainda a vontade manifestada pelo M.S. e pela C.M. Posteriormente, questioneei o grupo sobre a vontade em escrever cartas e se tinham vontade em partilhar essas cartas com outras crianças, iniciando a prática de correspondência escolar. A resposta foi um unísono “*Siiim*” e outras crianças ainda afirmaram: *“Boa Ideia!”* O D.P referiu que *“podíamos fazer como fizemos com o trabalho do nevoeiro”*. Importa referir que no início do ano letivo as crianças realizaram um projeto sobre o tema.

Por tudo o que foi referido anteriormente, desenvolvi o meu projeto de intervenção, construindo um percurso de aprendizagem através da correspondência escolar entre dois países, Portugal e Irlanda. Decorrente do projeto de intervenção, surgiu o interesse pela temática de investigação acerca da correspondência escolar.

Após a identificação da problemática, foi essencial definir uma pergunta de partida. A pergunta de partida consiste num “primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.34). De acordo com os autores, a formulação da pergunta de partida é fundamental, pois esta será o fio condutor de toda a investigação. Através da pergunta inicial, o investigador deve “expressar o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.44).

Assim sendo, apresento de seguida a pergunta de partida do presente estudo: “Como é que a Correspondência Escolar poderá contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas de crianças em idade Pré-Escolar?”

Neste sentido, partindo da pergunta inicial, o presente estudo *visa compreender e identificar como é que a Correspondência Escolar contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas de crianças em idade Pré-Escolar*, partindo de duas questões norteadoras:

1. Qual o contributo da correspondência escolar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas?
2. Como construir um percurso de aprendizagem por meio da correspondência escolar?

3.1. Métodos e Procedimentos

No processo de investigação, um procedimento corresponde à “forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (Campenhoudt & Quivy, 2005, p.24). No que concerne aos métodos, estes correspondem a “formalizações particulares do procedimento, percursos concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Campenhoudt & Quivy, 2005, p.24).

Afirmar que qualquer ato de investigação assenta num determinado paradigma apresenta-se indiscutivelmente imperioso (Coutinho, 2013). Contudo, uma investigação social não corresponde a “uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que bastaria aplicar tal e qual se apresentam, numa ordem imutável” (Campenhoudt & Quivy, 2005, p.19). Assim, “a escolha, a elaboração e a organização dos processos de trabalho variam com cada investigação específica” (Campenhoudt & Quivy, 2005, p.19). Desta forma:

a investigação científica, dependendo da natureza do conhecimento (como o mundo é compreendido e o propósito da investigação, a forma como são recolhidos e tratados os dados, bem como o tipo de generalização derivada desses dados), pode ser abordada qualitativamente ou quantitativamente e ambas são desenvolvidas nas ciências sociais. (McMillan & Schumacher, 1989, citado por Sales, 2019, p.51)

Neste sentido, é de salientar que o paradigma metodológico utilizado no estudo do presente Relatório Final foi de natureza qualitativa interpretativa e de investigação-ação.

No que concerne à investigação qualitativa em educação, segundo Bogdan e Bilken (1994), esta apresenta uma longa e rica tradição, sendo que no início dos anos 70 os métodos qualitativos, embora ainda não dominantes, já eram bastante importantes e essenciais. Atualmente existem inúmeras publicações sobre metodologias qualitativas, que reforçam o interesse crescente que estas metodologias suscitam (Hébert, Goyette & Boutin, 2010).

A expressão investigação qualitativa é utilizada como “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Bilken, 1994, p.16).

Na investigação qualitativa, os dados recolhidos são carregados de pormenores descritivos e as questões a investigar são formuladas tendo como objetivo investigar os fenómenos na sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Bilken, 1994).

De forma geral, “os dois grandes métodos de obtenção de dados qualitativos são a observação participante ou etnografia, (...) e a entrevista qualitativa, em profundidade ou não-estruturada” (Moreira, 1994, p.93). No entanto, o material recolhido poderá ser complementado, segundo Bogdan e Bilken (1994), com outro tipo de dados, mais especificamente com registos escolares, artigos de jornal e fotografias. Contudo, importa que, em qualquer tipo de investigação, seja ela de carácter quantitativo ou qualitativo, o investigador selecione “um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados. Isto significa para ele, “instrumentar” a sua investigação” (Hébert et al., 2010, p.141).

Na investigação qualitativa, é necessário que os investigadores assumam um envolvimento completo e flexível com aqueles que estudam (Moreira, 1994).

Segundo Carmo e Ferreira (2008), de acordo com o paradigma metodológico qualitativo, os investigadores analisam a informação de um modo indutivo, isto é, “desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” (p.197), não procurando a informação para confirmar hipóteses. De acordo com os mesmos autores, e corroborando a ideia defendida por Bogdan e Bilken (1994), a investigação qualitativa é descrita como naturalista, pois “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer etc” (Bogdan & Bilken, 1994, p.17). Assim, poderá afirmar-se que os métodos qualitativos são humanísticos, pois os investigadores preocupam-se com os sujeitos, procurando conhecê-los e desenvolvendo empatia, “não reduzem a palavra e os atos a equações estatísticas” (Carmo & Ferreira, 2008, p.198).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a preocupação primordial não se centra na suscetibilidade e generalização dos resultados; centra-se, nomeadamente, nos contextos e nos sujeitos alvo da generalização” (p.66). No que concerne ao âmbito do paradigma interpretativo, o objeto geral de estudo da investigação é “(...) o mundo humano enquanto criador de sentido (...) sendo o seu objetivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos (...) aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam (ações)” (Hébert et al., 2010, p. 175).

Importa referir que Bogdan e Biklen (1994), consideram que a investigação qualitativa apresenta cinco principais características:

- (i) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- (ii) a investigação qualitativa é descritiva;
- (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente

pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (pp.47-50).

Importa que, no decorrer de uma investigação qualitativa, os investigadores estejam “continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social onde vivem” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Bogdan e Biklen (1994) acreditam que os educadores, ao experienciarem a investigação qualitativa, poderão tornar-se mais eficazes no seu trabalho. Os educadores, ao desempenharem simultaneamente o papel de investigadores, “(...) não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar” (p.286).

Relativamente à investigação-ação e acordo com Coutinho (2013), esta apresenta características muito próprias. Na bibliografia consultada, surgem diversas propostas de definição para o conceito de investigação-ação. Lomax (1990), referenciado por Larrote (2003), define investigação-ação como uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria. Corroborando a ideia de Lomax, Watts (1985) refere a investigação-ação como um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de forma sistemática e aprofundada, usando, para isso, técnicas de investigação. O essencial da investigação-ação é a exploração que o professor faz da sua própria prática, contribuindo para a resolução de problemas, para a planificação e introdução de alterações dessa mesma prática (Coutinho, 2013). Neste sentido, a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.19), sendo a responsabilidade do professor investigador analisar, compreender e refletir, bem como avaliar, melhorar e reestruturar as suas práticas, contribuindo sistematicamente para um melhoramento e transformação da sua intervenção educativa.

3.2. Participantes no Estudo

A seleção dos participantes de estudo na investigação qualitativa é bastante importante e tem por objetivo “(...) obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa e criar uma teoria (...)” (Aires, 2015, p.22).

Neste sentido, de forma a concretizar o objeto de estudo, foi necessária a seleção e existência de uma população de estudo que, conseqüentemente, permitiu e contribuiu para a concretização da presente investigação.

Os participantes do estudo correspondem a duas salas de Pré-Escolar, mais especificamente, uma sala de atividades que integra o Colégio em Lisboa, Portugal e uma sala de atividades que integra o Colégio em Dublin, Irlanda.

As crianças pertencentes à sala de atividades de Portugal integram um grupo homogéneo constituído por 18 crianças com 4 anos de idade e uma criança com 5 anos de idade. O grupo apresenta onze meninos e oito meninas. No que respeita às crianças da sala de atividades da Irlanda, estas integram um grupo homogéneo constituído por 11 crianças com 4 anos de idade. Constituem o grupo oito meninas e três meninos.

Importa referir que as educadoras titulares das salas de Pré-Escolar envolvidas na investigação também integram a população do presente estudo. Ambas as educadoras titulares apresentam, como habilitações literárias, o Mestrado em Educação Pré-Escolar, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. As suas idades variam entre os 28 e 32 anos. Relativamente aos anos de serviço, a educadora responsável pela sala de atividades de Portugal possui nove anos de serviço e a educadora responsável pela sala de atividades da Irlanda, sete. As educadoras titulares revelaram-se fundamentais ao longo da minha intervenção, principalmente no que respeita à construção de um percurso de aprendizagem por meio da Correspondência Escolar entre dois países, Portugal e Irlanda.

A investigação realizada envolveu a participação de vários intervenientes, constituindo-se essencial a existência de um circuito de comunicação e de difusão entre todos os envolvidos.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No que diz respeito aos projetos de pesquisa em educação, "(...) a coerência e a interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo" (Aires, 2015, p.4).

Os dados numa investigação qualitativa referem-se aos elementos que sustentam a base da análise (Bogdan & Biklen, 1994). A recolha de dados inclui materiais que os investigadores registam ativamente e consistentemente, tais como "(...) transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes" (Bogdan & Biklen, 1994, p.149). A recolha de dados poderá também incluir "(...) diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais" (Bogdan & Biklen, 1994, p.149).

A etapa da investigação que corresponde à seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados apresenta um carácter aberto e interativo (Aires, 2015). A escolha dos instrumentos e das técnicas de recolha de dados caracteriza-se por uma etapa fundamental "(...) que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo" (Aires, 2015, p.24).

Importa referir que os dados, quando recolhidos e trabalhados cuidadosamente, são fundamentais para conferir validade à escrita e permitem aprofundar os aspetos que se pretende estudar (Bogdan & Biklen, 1994).

No que concerne à recolha de dados, privilegiou-se uma técnica de recolha qualitativa, especificamente subordinada à observação participante; a notas de campo e diários de bordo; à recolha de fotografias e filmagens e à entrevista semiestruturada respondida pelas educadoras titulares das salas de Pré-Escolar de ambos os países.

3.3.1. Observação Participante

Relativamente à observação participante, esta "(...) constitui elemento fundamental para a pesquisa" (Gil, 1987, p.104). A observação constituiu um dos métodos mais privilegiados, revelando-se extremamente vantajosa, pois "através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas" (Coutinho, 2013, p.136).

A observação foi fundamental para que pudesse registar todos os comportamentos, sentimentos, atitudes e reações das crianças face à dinâmica da Correspondência Escolar. Permitiu ainda registar e avaliar o sucesso e pertinência da correspondência. Assim, a observação constitui "(...) uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais" (Gil, 1987, p.124).

No decorrer da investigação, privilegiei, ainda, a observação não estruturada, em que "(...) o investigador parte para o terreno apenas como uma folha de papel onde regista tudo o que observa (...)" (Coutinho, 2013, p.137). A observação não estruturada revelou-se fundamental, essencialmente no que respeita à tomada de notas relativas ao tema de investigação em estudo. Todavia, importa referir que, nos estudos em que se utilizam e privilegiam técnicas de observação, não pode ser ignorado, segundo Coutinho (2013), o efeito Hawthorne, o qual diz respeito a uma alteração dos padrões de comportamento dos investigados por saberem que fazem parte de uma investigação.

3.3.2. Notas de Campo, Diários de Bordo e Recolha de Fotografia e Filmagens

As observações realizadas no decorrer da investigação, especificamente no decorrer da execução do projeto de intervenção, subordinado à construção de um percurso de aprendizagem através da correspondência escolar, foram registadas recorrendo a notas de campo, ao diário de bordo e à recolha de fotografias e filmagens.

As notas de campo caracterizam-se por "notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras" (Máximo-Esteves, 2008, p.88). Assim, as notas de campo não são mais do que "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)" (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

No decorrer da investigação, as notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994), podem originar um diário pessoal do investigador, que tem como principal função acompanhar o desenvolvimento do projeto e o plano de investigação.

Ao longo dos registos, realizados sob a forma de notas de campo e de diário de bordo, procurei que estes fossem, sempre que possível, descritivos e detalhados, transcrevendo inúmeras vezes as vozes das crianças e as suas conceções e perceções relativamente à correspondência escolar. Sempre que enviávamos e recebíamos cartas, sempre que realizávamos atividades para posteriormente partilhar, ou atividades sugeridas pelos

correspondentes, observava e registava as ideias, os comportamentos e os sentimentos das crianças face às práticas realizadas. Todos os registos foram fundamentais para avaliar e compreender a importância da correspondência escolar no que respeita às aprendizagens das crianças.

Importa referir que, de forma a complementar e a aprofundar todos os registos de observações realizados, recorri diversas vezes a registos fotográficos, bem como a registos em forma de vídeo.

Os registos fotográficos, segundo Bogdan e Biklen (1994), encontram-se diretamente relacionados com a investigação qualitativa e, desta forma, apresentam uma longa tradição na investigação em ciências sociais. De acordo com os autores, através de fotografias e vídeos, os investigadores observam e percecionam detalhes específicos que poderiam perder-se caso não fossem captados. Desta forma, a fotografia e o vídeo constituem um importante complemento aos registos escritos e que de alguma forma comprovam e captam a realidade vivida.

Neste sentido, é possível afirmar que todos os instrumentos de registo de observação constituíram-se imprescindíveis para o sucesso da investigação e, conseqüentemente, para que pudesse adaptar a prática de Correspondência Escolar às necessidades e aos interesses dos grupos envolvidos.

3.3.3. Entrevista

A entrevista corresponde a “(...) uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2015, p.27), podendo adotar diversas multiplicidades de formas. Para Bodgan e Biklen (1994), uma entrevista caracteriza-se por uma conversa entre duas ou mais pessoas, orientada por uma delas, com a principal intenção de obter informações sobre a(s) outra(s), sendo que, no caso da investigação qualitativa, a entrevista surge com um formato próprio.

Na investigação qualitativa, as entrevistas “(...) podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bodgan & Biklen, 1994, p.134). A entrevista apresenta como principal objetivo a recolha de dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bodgan & Biklen, 1994, p.134).

Importa referir que as entrevistas correspondem a “(...) uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário” (Coutinho, 2013, p.141). Assim, a realização de entrevistas permite um contacto direto entre o investigador e o entrevistado, permitindo “conhecer o ponto de vista do outro” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93).

No que diz respeito às entrevistas, pretendo realizar entrevistas a duas educadoras de infância, nomeadamente, à educadora que me acompanhou na implementação do projeto de intervenção, cujo objetivo consubstancia-se na construção de um percurso de aprendizagem por

meio da correspondência escolar, e à educadora responsável pelo grupo de crianças da Irlanda. Irei optar por realizar entrevistas semiestruturadas, sendo que estas se caracterizam por uma entrevista mais controlada do que as entrevistas em profundidade, pois têm como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos definidos pelo investigador (Máximo-Esteves, 2008). A sua principal vantagem “reside na melhoria da comparatividade e da estruturação dos dados, pelo uso coerente do guião de entrevista” (Flick, 2005, p.95).

Na entrevista semiestruturada, segundo Moreira (1994), o entrevistador realiza perguntas principais, podendo, no entanto, alterar a sequência das mesmas ou introduzir novas questões de forma a alcançar mais informação. Desta forma, o entrevistador tem hipótese de adequar este instrumento de pesquisa “(...) ao nível de compreensão e recetibilidade do entrevistado” (Moreira, 1994, p.133). Neste sentido, Moreira (1994) sugere que se tire partido de possíveis interesses comuns entre o entrevistado e o entrevistador, para que a interação no decorrer da entrevista seja facilitada.

De forma a facilitar o processo de análise das entrevistas, codificaram-se os entrevistados, respetivamente por E1, (educadora titular da sala de atividades de Portugal) e E2, (educadora titular da sala de atividades da Irlanda).

Importa referir que o guião de entrevista foi adaptado de Ribeiro (2016), sendo que todas as questões foram formuladas de forma pensada, elaborando-se, previamente, um guião de entrevista semiestruturada (Apêndice A).

As perguntas apresentam um carácter aberto, sendo a ordem de colocação das questões flexível “(...) possibilitando o imprevisto na pergunta decorrente do inesperado da resposta” (Máximo-Esteves, 2008, p.96) às respostas dos entrevistados e ao rumo da entrevista. As entrevistas têm como principal propósito caracterizar o percurso de aprendizagem das crianças através da correspondência escolar entre dois países, Portugal e Irlanda. Pretendo, com a entrevista, caracterizar e compreender quais foram as principais potencialidades e fragilidades para o processo de ensino-aprendizagem dos grupos, no decorrer da dinâmica da Correspondência Escolar entre países.

No que se refere à sua estrutura e organização, o guião elaborado apresenta cinco principais blocos: o bloco (A) corresponde à legitimação da entrevista e garantia de motivação das entrevistadas; o bloco (B) pretende a caracterização da situação profissional das entrevistadas; o bloco (C) visa a caracterização das limitações e potencialidades da Correspondência Escolar relativamente às crianças em idade Pré-Escolar; o bloco (D) corresponde à caracterização da importância e do papel do/a educador/a de infância no processo de Correspondência Escolar; por fim, o bloco (E) corresponde ao encerramento da entrevista.

Foi aplicado o mesmo guião de entrevista a ambas as educadoras, sendo que o propósito de manter os mesmos blocos temáticos, objetivos e, sempre que possível, questões foi o de tentar perceber se existiam diferenças ou semelhanças de opinião relativamente aos mesmos tópicos.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados

As técnicas e instrumentos de análise de dados constituem, segundo Aires (2015), um aspecto-chave e fundamental no processo de investigação. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados corresponde ao processo de organização de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que tenham sido utilizados no decorrer da recolha de dados. A análise de dados apresenta, como principal objetivo, aumentar a compreensão do investigador sobre os dados recolhidos, permitindo que este apresente à comunidade o fruto da sua investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, importa que o investigador compreenda que “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (Amado, 2013, p. 299).

No que diz respeito à organização, tratamento e análise dos dados recolhidos, especificamente no que se refere às entrevistas realizadas e ao registo das observações, optou-se por proceder à análise de conteúdo.

No que concerne à análise de conteúdo, esta define-se por ser um método “(...) muito utilizado para a análise de texto, e utiliza-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito” (Coutinho, 2013, p.217). Desta forma, a análise de conteúdo apresenta-se como um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma ordenada e sistemática um corpo material textual, de modo a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras, frases e temas considerados importantes (Coutinho, 2013).

Quivy e Compenhoudt (2005), referem que a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade, e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas” (pp. 224-225).

No que respeita à análise de conteúdo do presente estudo, considerou-se um conjunto de convergências, divergências e idiosincrasias nos discursos, especificando-se em evidências, confluências temáticas e categorias abertas.

Importa ainda referir que, de forma a realizar o estudo, foram solicitadas as devidas autorizações aos colégios de ambos os países (Apêndice B), aos encarregados de educação das crianças de ambos os países participantes no estudo (Apêndice C), bem como às entrevistadas (Apêndice D).

Em todas as autorizações solicitadas, foram explicitados os objetivos do estudo, procedimentos e a garantia da confidencialidade dos resultados.

Por fim, e no que respeita ao presente estudo de investigação, após a definição da metodologia, das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, é possível definir um conjunto de etapas, sugeridas por Quivy e Campenhoudt (2005).

Assim é possível construir um diagrama, adaptado de Fábrica (2019), que sintetize e sistematize um plano de investigação e que, conseqüentemente, facilite o processo de investigação.

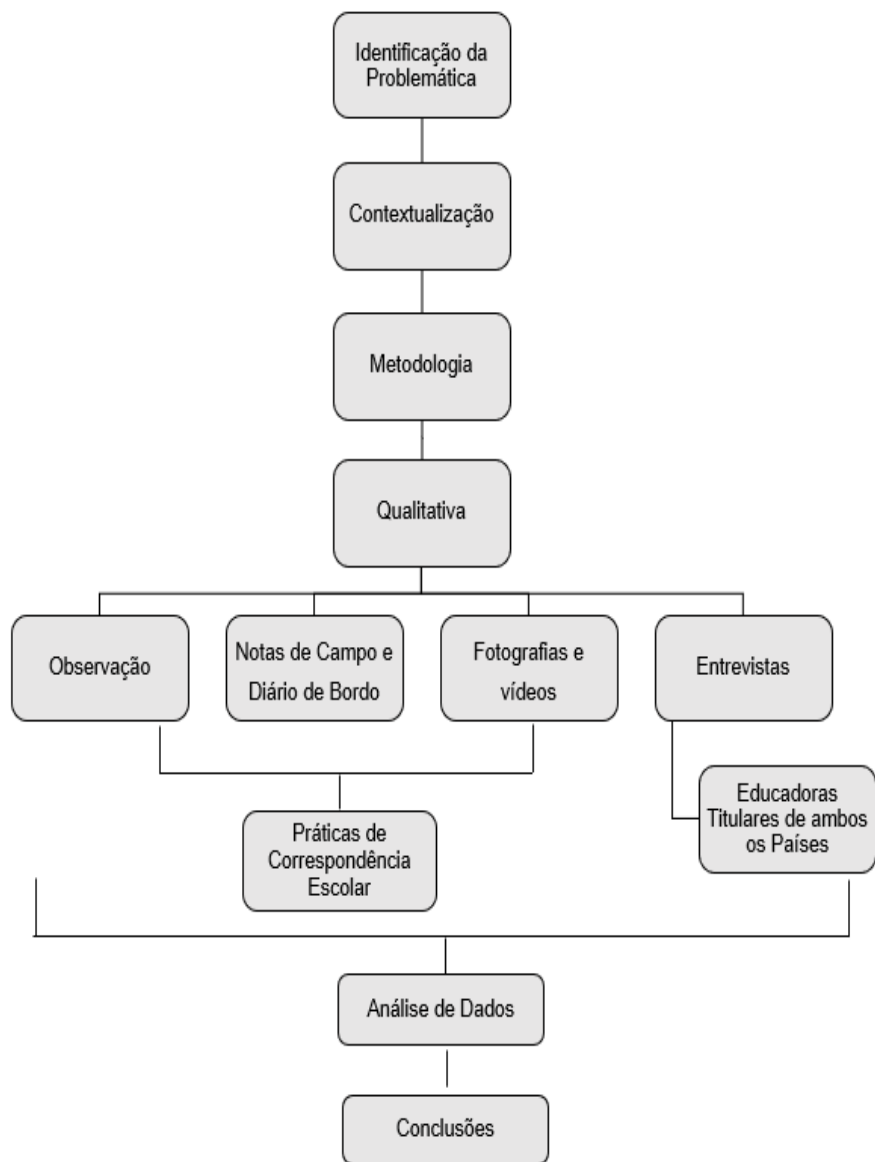


Figura 1 Plano de Investigação

4. CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Análise dos Discursos

A análise dos discursos das educadoras titulares de ambos os países que participaram na investigação será apresentada de forma organizada e estruturada. Neste sentido, importa explicitar a estrutura organizacional da análise dos discursos. Em primeiro lugar, procedeu-se à transcrição da entrevista realizada à educadora titular de Portugal (E1) e à educadora titular da Irlanda (E2). Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à seleção de segmentos de cada entrevista que, na minha opinião, conduzem ao essencial de cada questão. Assim, foi fundamental realizar diversas reflexões e leituras de cada discurso.

Posteriormente, procedeu-se à estruturação da informação através da construção de um quadro de evidências. O quadro apresenta duas colunas, sendo que a primeira coluna corresponde às questões colocadas às entrevistadas e a segunda coluna corresponde às evidências de informação. As evidências correspondem à informação significativa presente em cada resposta dada pelas educadoras.

Por fim, de forma a concluir a análise de cada discurso, é realizada uma breve análise de cada entrevista.

Importa referir que a transcrição de cada entrevista é realizada de acordo com o guião de entrevista elaborado (Apêndice A).

4.1.1. Discurso I – Docente Portugal

1. Considera que a prática de Correspondência Escolar é fator de desenvolvimento de aprendizagem?

Claro que **sim**. A prática de correspondência escolar, para além de **promover o contacto com outras realidades e culturas**, também **promove a partilha de aprendizagens e saberes**, o que enriquece ainda mais o processo de aprendizagem de cada uma das crianças envolvidas. Depois, o facto de as crianças terem de **contactar com uma realidade que já vai sendo menos utilizada** nos dias de hoje, **como a escrita de uma carta, como se deve escrever o texto, como enviamos a carta, qual o processo pela qual passa até chegar ao destinatário**, são alguns exemplos de conceitos que considero que só se assimilam quando são experienciados.

2. *Que potencialidades identifica para o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas com as crianças?*

A correspondência é uma forma de **partilhar aprendizagens, saberes e experiências** entres dois grupos e penso que, só por aí, é uma atividade que **promove bastante a aprendizagem através da interação e da colaboração**. Para além disso, dentro do próprio grupo, **em sala**, tem de existir uma dinâmica de organização desta atividade que **promove situações de cooperação entre as crianças do grupo**. Por exemplo, nem todos podem ilustrar a mesma carta e, posto isto, outras crianças ficam responsáveis pela escrita e ilustração no envelope ou outras tarefas que sejam necessárias. Nestes pequenos grupos, com o apoio do educador, as crianças pensam em grupo como vão realizar essa tarefa e executam-na, dando espaço umas às outras para as suas propostas. No final, **temos um resultado (a carta) que envolveu o trabalho de todos**, e isto dá muito sentido ao que é o **trabalho em cooperação**.

3. *Quais as maiores dificuldades sentidas pelas crianças no processo de Correspondência Escolar?*

Julgo que **é começar. No início, este conceito de enviar uma carta a alguém ainda é muito vago**. Só depois de se concretizar é que as crianças começam a ter uma ideia mais concreta deste processo. Neste sentido, inicialmente, sentem **alguma dificuldade em pensar o que devem escrever na carta**.

4. *Quais as limitações que identifica na realização desta dinâmica?*

O tempo de resposta, ou seja, **o tempo entre cartas**. Apesar de não considerar uma limitação, penso que na correspondência é **importante que os intervenientes vão dando resposta às cartas enviadas** e para isso **tem de haver**, previamente, **um compromisso entre os adultos responsáveis pelos grupos**.

5. *Que importância assume a educadora ao longo de todo o processo de Correspondência Escolar?*

Inicialmente a educadora tem de tomar **uma postura mais interveniente** neste processo. **Tem de dar a conhecer às crianças**, de uma forma lúdica e contextualizada, **noções do que é uma carta, para que serve, como se deve escrever**, tendo sempre em consideração aquilo que as crianças já sabem sobre o assunto.

À medida que o processo vai decorrendo e as crianças ficam cada vez mais autónomas neste processo, **o educador deve adotar uma postura o menos interveniente possível, mas garantindo o apoio preciso em todas as fases**. Só assim é que o processo vai ser vivido pelas crianças de uma forma mais significativa.

Quadro 1 Evidências - Discurso I (E1)

Questões	Evidências
1. Considera que a prática de Correspondência Escolar é fator de desenvolvimento de aprendizagem?	“sim”; “promove o contacto com outras realidades e culturas”; “promove a partilha de aprendizagens e saberes”; “contactar com uma realidade que já vai sendo menos utilizada”; “a escrita de uma carta, como se deve escrever o texto, como enviamos a carta, qual o processo pela qual passa até chegar ao destinatário”.
2. Que potencialidades identifica para o desenvolvimento de aprendizagens significativas com as crianças?	“partilhar aprendizagens, saberes e experiências através da interação e da colaboração”; “promove situações de cooperação entre as crianças do grupo”; “temos um resultado (a carta) que envolveu o trabalho de todos”; “trabalho em cooperação”.
3. Quais as maiores dificuldades sentidas pelas crianças no processo de Correspondência Escolar?	“é começar”; “início (...) conceito vago”; “alguma dificuldade em pensar o que devem escrever na carta”.
4. Quais as limitações que identifica na realização desta dinâmica?	“o tempo de resposta”; “o tempo entre cartas”; “apesar de não considerar limitação”; “é importante que os intervenientes vão dando resposta às cartas enviadas”; “tem de haver (...) um compromisso entre os adultos responsáveis pelos grupos”.
5. Que importância assume a educadora ao longo de todo o processo de Correspondência Escolar?	“inicialmente (...) uma postura mais interveniente”; “tem de dar a conhecer às crianças (...) noções do que é uma carta, para que serve, como se deve escrever”; “à medida que o processo vai decorrendo (...) deve adotar uma postura menos interveniente possível, mas garantindo o apoio preciso em todas as fases”.

Análise

A educadora titular de Portugal considera que a prática de correspondência escolar constitui um importante fator de aprendizagem para as crianças em idade Pré-Escolar. Refere que a dinâmica da correspondência escolar apresenta diversas potencialidades para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças, pois, de acordo com a entrevistada, esta prática promove o contacto com outras culturas e realidades, assim como a partilha de aprendizagens e saberes.

A correspondência permite ainda o contacto com uma forma de comunicação que tem vindo a ser menos utilizada: o envio de cartas. Desta forma, a correspondência apresenta potencialidades no que se refere às funcionalidades da escrita, uma vez que permite compreender e explorar o texto no contexto de carta, e ainda o seu processo de envio e de chegada ao destinatário. Segundo a educadora, a correspondência escolar apresenta também

como potencialidades, no que respeita às aprendizagens das crianças, a interação e colaboração entre os correspondentes, promovendo ainda situações de cooperação entre as crianças de cada grupo.

Relativamente às maiores dificuldades sentidas pelas crianças no processo de correspondência escolar, estas relacionam-se com o início da implementação da dinâmica: as crianças apresentam alguma dificuldade em pensar o que devem escrever numa carta.

No que concerne às limitações da correspondência escolar, a educadora não considera existirem limitações, no entanto refere que o tempo de resposta entre cartas deve ser estruturado e pensado, estabelecendo-se para isso, entre os adultos responsáveis pelo grupo, um compromisso de escrita e envio.

No que respeita à importância da educadora ao longo do processo de correspondência, esta deve inicialmente adotar uma postura mais interveniente, apoiando as crianças na concretização das cartas. Deve trabalhar com o seu grupo as principais características de uma carta.

Ao longo do processo, a educadora deve optar progressivamente por uma postura cada vez menos interveniente e mais mediadora, garantido o apoio às crianças sempre que necessário.

4.1.2. Discurso II – Docente Irlanda

1. Considera que a prática de Correspondência Escolar é fator de desenvolvimento de aprendizagem?

Sim, a prática de correspondência escolar **permite que os grupos possam partilhar as suas vivências, perceberem que existem diferenças, especialmente culturais**, mas também, **em alguns casos, semelhanças**, como, por **exemplo, o ambiente educativo e o trabalho que é realizado com as crianças**.

2. Que potencialidades identifica para o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas com as crianças?

Na minha opinião a correspondência escolar permite: **potenciar o contacto com diferentes culturas**, permitindo às crianças **desenvolverem a sua identidade social e cultural**; **partilhar aprendizagens entre os grupos**, o que permite que as crianças **desenvolvam interações sociais** entre elas e que **respeitem diferentes opiniões**; **promover o desenvolvimento da educação artística**, tendo em conta todas as atividades partilhadas pelos dois grupos; **o desenvolvimento da linguagem oral** através da comunicação entre crianças-crianças, crianças-adulto; **promover a importância e o valor da escrita**, contribuindo para a **perceção da funcionalidade da escrita**, pois utiliza-se, de forma lúdica, diferentes

contextos e formas de representar o código escrito; permite ainda que **a aprendizagem seja construída de forma colaborativa** com a participação e contributo de todos os envolvidos.

No caso específico do nosso projeto, entre dois países, a correspondência escolar permitiu a **sensibilização para outra língua**.

3. Quais as maiores dificuldades sentidas pelas crianças no processo de Correspondência Escolar?

Na minha opinião e experiência, a maior dificuldade para as crianças é **a qualidade de respostas/ideias pertinentes a partilhar com os correspondentes, a estruturação do pensamento para colocar em forma de carta**. As crianças sentem, por vezes, alguma dificuldade em lidar com o fator tempo, ou seja, apresentam dificuldade em **gerir a espera pela resposta da carta**, sendo a expectativa do que irão receber muito alta.

4. Quais as limitações que identifica na realização desta dinâmica?

Penso que a maior limitação se relaciona com **o intervalo de tempo que decorre entre correspondências**, que se for demasiado grande poderá conduzir à desmotivação e desinteresse dos grupos envolvidos.

Neste sentido, é essencial que exista uma grande comunicação entre as educadoras responsáveis, para que se estabeleçam prazos e limites de tempo. Outra limitação que decorre da prática de correspondência é, por exemplo, uma **situação**, como a nossa, **em que não é possível concretizar um encontro entre os grupos**. Contudo, no nosso caso, penso que se conseguiu contornar a situação enviando-se fotografias e um vídeo com as vozes do grupo, permitindo o reconhecimento pelo grupo irlandês.

5. Que importância assume a educadora ao longo de todo o processo de Correspondência Escolar?

Penso que o papel da educadora é de **apoiar e estimular os interesses das crianças, criando oportunidades para que elas possam realizar as suas ideias de partilha**.

A educadora deve **apoiar o grupo na estruturação do pensamento, ampliar as suas ideias e ajudar a passar do oral para o escrito**. Deve também **apoiar, mediar e gerir o grupo em todas as atividades para posterior partilha com os correspondentes**.

Quadro 2 Evidências - Discurso II (E2)

Questões	Evidências
1. Considera que a prática de Correspondência Escolar é fator de desenvolvimento de aprendizagem?	“sim”; “permite que os grupos possam partilhar as suas vivências”; “perceberem que existem diferenças, especialmente culturais”; “em alguns casos, semelhanças, como, por exemplo, o ambiente educativo e o trabalho que é realizado com as crianças”.
2. Que potencialidades identifica para o desenvolvimento de aprendizagens significativas com as crianças?	“potenciar o contacto com diferentes culturas”; “desenvolverem a sua identidade social e cultural”; “partilhar aprendizagens entre os grupos”; “desenvolvam interações sociais”; “respeitem diferentes opiniões”; “promover o desenvolvimento da educação artística”; “o desenvolvimento da linguagem oral”; “promover a importância e o valor da escrita”; “perceção da funcionalidade da escrita”; “a aprendizagem seja construída de forma colaborativa”; “sensibilização para outra língua”.
3. Quais as maiores dificuldades sentidas pelas crianças no processo de Correspondência Escolar?	“a qualidade de respostas/ideias pertinentes a partilhar com os correspondentes”; “a estruturação do pensamento para colocar em forma de carta”; “gerir a espera pela resposta da carta”.
4. Quais as limitações que identifica na realização desta dinâmica?	“o intervalo de tempo que decorre entre correspondências”; “situação (...) em que não é possível concretizar um encontro entre os grupos”.
5. Que importância assume a educadora ao longo de todo o processo de Correspondência Escolar?	“apoiar e estimular os interesses das crianças, criando oportunidades para que elas possam realizar as suas ideias de partilha”; “apoiar o grupo na estruturação do pensamento”; “ampliar as suas ideias”; “ajudar a passar do oral para o escrito”; “apoiar, mediar e gerir o grupo em todas as atividades para posterior partilha com os correspondentes”.

Análise

A educadora titular da Irlanda considera que a prática de correspondência escolar constitui um importante fator de aprendizagem para as crianças em idade Pré-Escolar. A educadora entrevistada considera que a dinâmica de correspondência escolar apresenta inúmeras potencialidades para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças.

Refere como exemplos de potencialidades desta dinâmica: o contacto com diferentes culturas e, conseqüentemente, permitir o desenvolvimento da identidade social e cultural das crianças; a partilha de aprendizagens entre os grupos e o desenvolvimento e estabelecimento de interações sociais. Acrescenta ainda como potencialidades decorrentes desta prática o respeito que as crianças desenvolvem por diferentes opiniões; a promoção e o desenvolvimento da educação artística; o desenvolvimento da linguagem oral; a promoção da importância e do

valor da escrita, contribuindo assim para a percepção da funcionalidade desta última e, por fim, no que se refere às potencialidades do estabelecimento de correspondência escolar entre grupos, a educadora refere, ainda, como vantagem, o facto de a aprendizagem poder ser construída de forma colaborativa, com o contributo e a participação de todos os envolvidos.

No caso específico do projeto realizado, a correspondência escolar entre dois países, esta prática potenciou ainda a sensibilização para outra língua.

No que concerne às maiores dificuldades sentidas pelas crianças no processo de correspondência escolar, estas, de acordo com a educadora, relacionam-se com a qualidade de respostas/ideias pertinentes a partilhar com os correspondentes, assim como com a estruturação do pensamento para as colocar em forma de carta. A educadora refere ainda que as crianças, por vezes, sentem alguma dificuldade em gerir a espera pela resposta da carta.

No que se refere às limitações da correspondência escolar, a entrevistada refere o intervalo de tempo que passa entre correspondências e casos específicos em que não é possível concretizar um encontro entre os grupos.

Por fim, relativamente à importância da educadora ao longo do processo de correspondência, a entrevistada considera que a educadora deve apoiar e estimular os interesses das crianças, criando oportunidades para que estas possam realizar as suas ideias de partilha. É importante ainda que a educadora apoie o grupo na estruturação do pensamento, ampliando as suas ideias e ajudando a passar do domínio oral para o escrito. Ao longo do processo a educadora deve apoiar, mediar e gerir o grupo em todas as atividades.

4.2. Convergências, Divergências e Idiossincrasias nos Discursos

Nesta fase da investigação surgem as primeiras generalidades, evidenciando os aspetos mais comuns nos discursos das entrevistadas. Para que fosse possível obter as generalidades, presentes em cada discurso, foi necessário realizar a articulação das estruturas entre si.

Importa referir que a mudança do domínio individual para o domínio geral deu-se em direção à estrutura do fenómeno.

A estrutura final decorre das convergências, divergências e das idiossincrasias (individualidade) de cada discurso por parte das educadoras entrevistadas.

De forma a sintetizar e facilitar a observação dos dados obtidos e para uma melhor compreensão destes últimos, foram construídos quadros de análise nos quais surgem as temáticas e as categorias abertas.

Neste sentido, foram elaborados quadros de análise que a seguir se apresentam:

1. Quadro de Convergências: a sua estrutura organizacional integra, em linhas horizontais, as evidências presentes nos discursos dos sujeitos, constituindo-se dez evidências numeradas. Nas colunas verticais é possível observar, de forma numerada, as temáticas

resultantes da confluência das evidências, constituindo cinco temáticas. Sendo estas especificamente:

- Questão 1 - Considera que a prática de Correspondência Escolar é fator de desenvolvimento de aprendizagem;
- Questão 2 - Que potencialidades identifica para o desenvolvimento de aprendizagens significativas com as crianças;
- Questão 3 - Quais as maiores dificuldades sentidas pelas crianças no processo de Correspondência Escolar;
- Questão 4 - Quais as limitações que identifica na realização desta dinâmica;
- Questão 5 - Que importância assume a educadora ao longo de todo o processo de Correspondência Escolar;

Importa referir que a interceção das informações integradas nas linhas horizontais com as colunas verticais possibilita observar e compreender a asserção nas temáticas.

2. Quadro de Confluências Temáticas e Categorias Abertas. Este integra o movimento em dois níveis de convergências, partindo dos discursos para as temáticas e, consequentemente, das temáticas para as categorias abertas.

Confluências Temáticas:

1- Considera que a prática de Correspondência Escolar é fator de desenvolvimento de aprendizagem;

2- Que potencialidades identifica para o desenvolvimento de aprendizagens significativas com as crianças;

3- Quais as maiores dificuldades sentidas pelas crianças no processo de Correspondência Escolar;

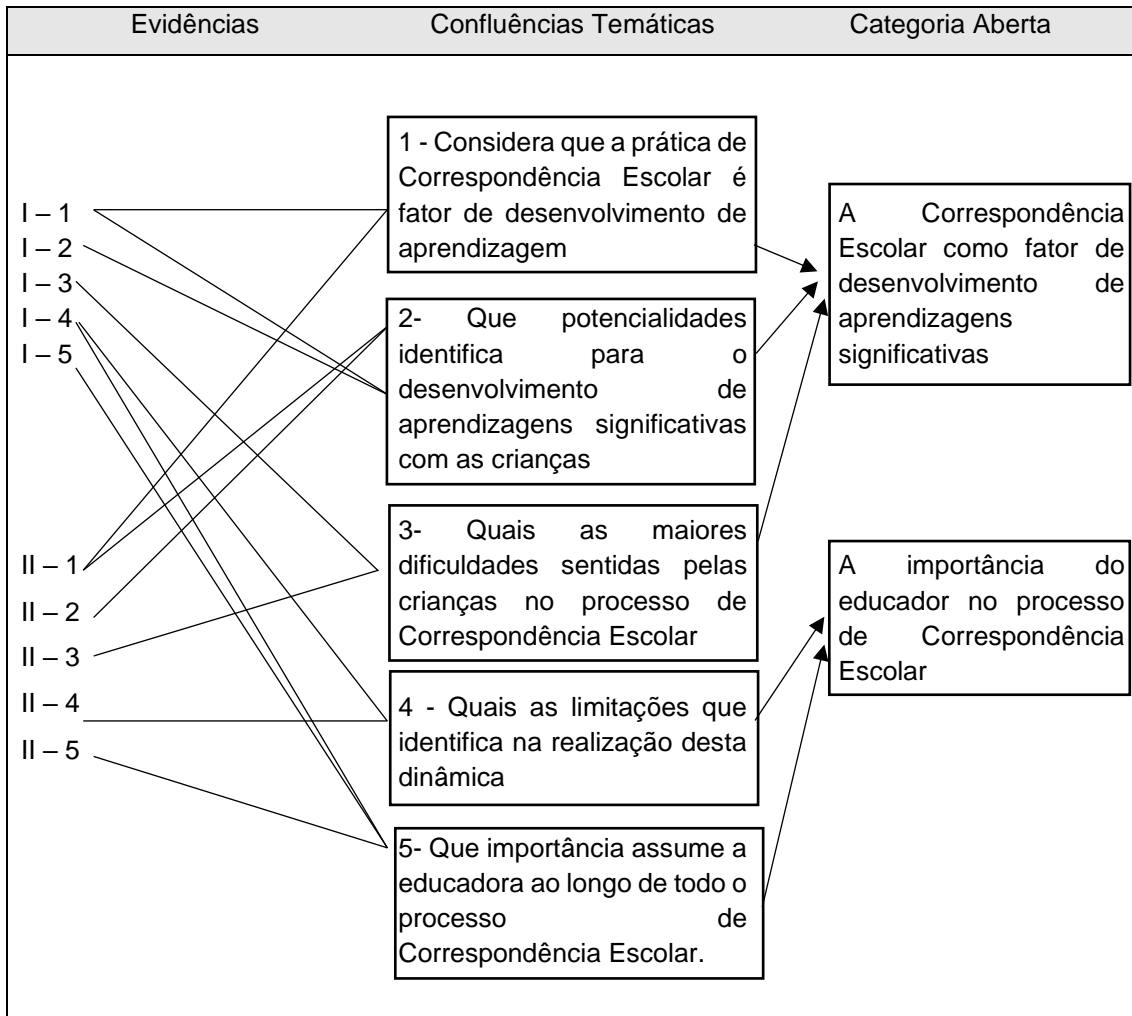
4- Quais as limitações que identifica na realização desta dinâmica;

5- Que importância assume a educadora ao longo de todo o processo de Correspondência Escolar.

Quadro 3 Convergências

Evidências dos Sujeitos	Confluências Temáticas				
	1	2	3	4	5
1. Considera que a prática de Correspondência Escolar é fator de desenvolvimento de aprendizagem, pois promove a partilha de aprendizagens e saberes, assim como permite a possibilidade de contactar com todo o processo que se encontra subjacente à escrita e envio de uma carta. (I – 1)	x	x			
2. Assume como potencialidades o contacto com outras culturas e realidades, a interação e colaboração entre os correspondentes e as situações de cooperação entre as crianças de cada grupo. (I-2)		X			
3. Refere como maior dificuldade o início do estabelecimento da dinâmica, especificamente o facto de as crianças, numa fase inicial, apresentarem alguma dificuldade em pensar o que devem escrever numa carta. (I-3)			X		
4. Não considera existirem limitações. Refere que o tempo de resposta entre cartas deve ser estruturado e pensado, estabelecendo-se, para isso, entre os adultos, um compromisso de escrita e envio. (I-4)				X	X
5. Considera que inicialmente deve adotar uma postura mais interveniente, apoiando as crianças na concretização das cartas. Deve trabalhar com o seu grupo as principais características de uma carta. Ao longo do processo deve optar por uma postura menos interveniente e mais mediadora, garantido o apoio às crianças sempre que necessário. (I-5)					X
6. Afirma que a prática de Correspondência Escolar é fator de desenvolvimento de aprendizagem, pois permite que os grupos partilhem as suas vivências e percebam que existem diferenças, especialmente culturais, e em alguns casos, semelhanças. (II-1)	X	X			
7. Refere como potencialidades o contacto com diferentes culturas, o desenvolvimento da identidade social e cultural das crianças, a partilha de aprendizagens entre os grupos, assim como o desenvolvimento e estabelecimento de interações sociais. Acrescenta ainda o respeito que as crianças desenvolvem por diferentes opiniões; a promoção e desenvolvimento da educação artística; o desenvolvimento da linguagem oral; a promoção da importância e do valor da escrita, contribuindo para a percepção da funcionalidade da escrita; o facto de a aprendizagem poder ser construída de forma colaborativa, com o contributo e participação de todos os envolvidos e ainda a sensibilização para outra língua. (II-2)		X			
8. Considera a qualidade de respostas/ideias pertinentes a partilhar com os correspondentes e a estruturação do pensamento para as colocar em forma de carta. Por vezes, sentem alguma dificuldade em gerir a espera pela resposta da carta. (II-3)			X		
9. Refere o intervalo de tempo que decorre entre a correspondência e casos específicos em que não é possível concretizar um encontro entre os grupos. (II-4)				X	
10. Considera que deve apoiar e estimular os interesses das crianças, criando oportunidades para que estas possam realizar as suas ideias de partilha, e apoiar o grupo na estruturação do pensamento, ampliando as suas ideias e ajudando a passar do domínio oral para o escrito. Ao longo do processo a apoiar, mediar e gerir o grupo em todas as atividades. (II-5)					X

Quadro 4 Confluências Temáticas e Categorias Abertas



4.3. Interpretando as Categorias Abertas

A interpretação de categorias consiste num conjunto de ideias individuais decorrentes da articulação do principal objeto de estudo, dos sujeitos entrevistados e dos autores presentes no Relatório Final. Importa referir que toda a interpretação subjacente a este subcapítulo é desenvolvida através de um trabalho cuidado e exigente.

Não é da minha intenção que os dados obtidos revelem e correspondam a universalidade, pretendo, sim, realizar um conjunto específico de generalidades que integrem a estrutura geral do fenómeno.

Todas as etapas metodológicas que caracterizam a presente investigação foram trabalhadas de forma reflexiva, atenta, rigorosa e cuidada para que o fenómeno fosse compreensível até à análise ideográfica.

Neste sentido, através de todo o trabalho realizado, foi possível formular duas categorias abertas, nomeadamente:

I- A Correspondência Escolar como fator de desenvolvimento de aprendizagens significativas;

II- A importância do educador no processo de Correspondência Escolar.

Assim sendo, apresento de seguida a interpretação dos discursos das entrevistadas, suportando assim as minhas reflexões e discursos. Recorro ainda, sempre que necessário, a autores que fundamentam a minha pesquisa.

I- A Correspondência Escolar como fator de desenvolvimento de aprendizagens significativas

No que respeita à educação, é fundamental que os educadores e professores privilegiem estratégias, práticas e dinâmicas que permitam contribuir para aprendizagens significativas por parte das crianças. A correspondência escolar, quando encarada com seriedade e compromisso, apresenta inúmeras potencialidades para diferentes áreas e domínios.

Relativamente aos discursos dos sujeitos e corroborando as ideias referidas pelas entrevistadas, a correspondência pode constituir um contacto direto e significativo com novas culturas e realidades que permitem às crianças realizar diversas aprendizagens.

Observemos os discursos:

“(...) a correspondência escolar (...) promove o contacto com outras realidades e culturas(...)”. (DI)

“(...) permite que os grupos possam partilhar as suas vivências, perceberem que existem diferenças, especialmente culturais, (...) e em alguns casos, semelhanças”. (DII)

“(...) o contacto com diferentes culturas, permitindo às crianças desenvolverem a sua identidade social e cultural (...)” (DII)

Ambas as entrevistadas referem que a oportunidade de comunicar e contactar com diferentes realidades e culturas foi essencial para os seus grupos. O projeto de correspondência possibilitou que os grupos percecionassem que existem crianças com a mesma idade que falam uma língua diferente, que vivem num país diferente, com salas semelhantes, mas que apresentam propósitos iguais: comunicar, partilhar, brincar, aprender, descobrir e investigar. A troca de costumes e tradições subjacentes à correspondência escolar permitiu constatar semelhanças e diferenças culturais. Todas estas partilhas de identidade cultural permitiram que as aprendizagens se constituíssem como significativas, pois, mais do que uma transmissão de conhecimento, existiu uma apropriação desse mesmo conhecimento.

No que respeita a outras potencialidades da correspondência escolar, observemos o seguinte discurso:

“(...) promover o desenvolvimento da educação artística; (...) o desenvolvimento da linguagem oral; (...) promover a importância e o valor da escrita, contribuindo para a percepção da funcionalidade da escrita (...)”. (DII)

Corroborando a ideia referida pela educadora titular da Irlanda, a prática de correspondência escolar permite abordar e trabalhar diferentes áreas de conteúdo. Através da correspondência, as crianças “(...) desenvolvem muitas competências sociais e, em simultâneo, muitas competências curriculares, através da escrita das cartas coletivas e individuais, da conceção de problemas e dos projetos partilhados com a turma correspondente” (Costa; Correia; Raminhos; Silva; Jesus; Louseiro & Ribeiro, 2019, p.198).

A prática de correspondência, tal como sugerida pelos sujeitos entrevistados e segundo Melancia e Goucha (2000), promove conhecimento e contacto com diversos saberes, nomeadamente aqueles que se referem às competências de escrita/leitura decorrentes, especialmente, da leitura e escrita de cartas, mas associados também a diversas outras atividades, subjacentes ao processo de correspondência como: jogos, histórias, desenhos, dramatizações, construção de livros, de gravações, entre outros.

Em suma, a correspondência escolar potencia um conjunto de aprendizagens significativas para os grupos envolvidos, nomeadamente através do “(...) desenvolvimento e da compreensão que as crianças e os adultos constroem acerca da funcionalidade e do verdadeiro sentido da escrita” (Mendes; Ricardo & Mendes 2019, p.55). Seguindo a linha de pensamento dos autores, esta dinâmica potencia, ainda, o surgimento de um conjunto de atividades significativas que abrangem as diferentes áreas de conteúdo, potenciadoras de experiências no meio. Desta forma é possível afirmar que a correspondência “alarga o campo de experiências, num desenvolvimento em espiral” (Mendes et al., 2019, p.55).

A educadora titular da Irlanda refere, ainda, como potencialidades da correspondência, que esta permite “(...) a partilha de aprendizagens entre os grupos, (...) que as crianças desenvolvam interações sociais, (...) que a aprendizagem seja construída de forma colaborativa, com a participação e o contributo e de todos os envolvidos (...) e (...) a sensibilização para outra língua”. (DII)

Na pedagogia do Movimento da Escola Moderna, os circuitos de comunicação e difusão assumem um lugar de destaque, contribuindo para a construção social de saberes. De acordo com Pereira (2019), a comunicação permite promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como poderá potenciar um sentido social, significativo para o processo de aprendizagem. É através da comunicação e partilha que as crianças se apropriam progressivamente e ativamente da informação, construindo, através de processos de colaboração e cooperação, os seus conhecimentos. A dimensão social das aprendizagens facilitadas através da comunicação, da partilha, ou seja, da correspondência, possibilita às crianças, “(...) uma construção cultural dos saberes e de competências, motivando o trabalho de cada um” (Oliveira, 2010, p.6). De acordo com a autora Folque (1999), refere que a comunicação entre o professor e as crianças e

entre as crianças corresponde a uma importante forma de construir a aprendizagem através de processos cooperativos e colaborativos, em que todos ensinam e todos aprendem.

II- A importância do educador no processo de Correspondência Escolar

O educador deve adotar uma postura de constante reflexão da sua prática e da sua forma de ser, para que possa contribuir de forma adequada para o sucesso das crianças. Importa não esquecer que o educador constitui um modelo para o seu grupo, pois a sua prática é formadora de novos cidadãos, sendo por isso necessário que os docentes tenham em conta e consideração qual ou quais as estratégias e metodologias que pretendem aplicar, e estejam bem conscientes desta grande responsabilidade.

Neste sentido, é essencial, no que se refere à prática de correspondência escolar, que o educador esteja consciente das suas intencionalidades e finalidades, devendo para isso estar atento e em permanente reflexão. O educador poderá ter de adequar a sua ação e a sua prática de forma a que a correspondência escolar possa constituir um conjunto de aprendizagens ativas e significativas para o seu grupo.

Importa não esquecer que o sucesso da prática de correspondência escolar depende dos educadores em conjunto com os seus grupos. Assim sendo, é fundamental que os dois educadores envolvidos encarem a prática de correspondência de forma séria, atenta e rigorosa, estabelecendo entre si um compromisso de assiduidade e desafio constante, pois não só da partilha decorre uma aprendizagem significativa, mas também do desafio e da provocação entre grupos. É este desafio constante e esta provocação que promovem a curiosidade, a descoberta, a investigação e, conseqüentemente, um conjunto de aprendizagens ativas e repletas de significado. A correspondência escolar, ao ser “(...) encarada de forma séria pelos educadores que a promovem, poderá potenciar, verdadeiras situações de aprendizagem verdadeiramente contextualizadas” (Neves & Silva, 2015, p.92). Neste sentido, todos os educadores envolvidos em dinâmicas de correspondência escolar devem estar conscientes da responsabilidade que existe em garantir o sucesso da prática de correspondência, assim como do esforço necessário existente para haver uma constante comunicação e difusão de informação entre os educadores responsáveis pelos grupos correspondentes. É fundamental que existam processos de colaboração e comunicação entre todos os envolvidos, pois o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p.27).

Observemos os discursos:

“(...) o tempo de resposta entre cartas (...) é importante (...) e tem de haver, previamente, um compromisso (de escrita e envio) entre os adultos responsáveis pelos grupos.” (DI)

“(...) o intervalo de tempo que decorre entre correspondências” como fator de limitação da prática de correspondência. (DII)

Ambas as educadoras assumem que o tempo entre cartas poderá apresentar uma limitação à prática de correspondência, reforçando, assim, a necessidade de estabelecimento de um compromisso de assiduidade, para que não ocorra desinteresse e desmotivação por parte das crianças envolvidas no processo. Assim, em todo o processo de comunicação e difusão de informação entre os educadores e de compromisso estabelecido, é essencial a implementação de uma comunicação funcional, com o intuito de planejar dinâmicas, regular aspetos inerentes à forma de estabelecer a correspondência e organizar datas de correspondência. A comunicação constante entre os educadores permite ainda contribuir para o enriquecimento profissional de cada um. Através do processo de correspondência, é possível conhecer dinâmicas de trabalho diferentes, novos materiais, novas rotinas, novos instrumentos de pilotagem, novas formas de organização, novas ideias, entre outros aspetos. Um compromisso mútuo, estabelecido através da correspondência, poderá potenciar uma construção conjunta de conhecimentos e uma reflexão conjunta e adequada dos problemas e situações com que cada educador se vai deparando ao longo da dinâmica estabelecida, através da partilha e troca de experiências (Cruz; Ventura; Rocha; Peres & Sousa, 2015).

Os educadores, embora não constituam o principal agente desta dinâmica, são essenciais para o seu estabelecimento, orientação, mediação e gestão, sendo este papel reforçado pelas entrevistadas.

Observemos os discursos:

“Inicialmente a educadora tem de tomar uma postura mais interveniente neste processo. (...) À medida que o processo vai decorrendo e as crianças ficam cada vez mais autónomas (...) o educador deve adotar uma postura o menos interveniente possível, mas garantindo o apoio preciso em todas as fases.” (DI)

“(...) apoiar e estimular os interesses das crianças, criando oportunidades para que elas possam realizar as suas ideias de partilha. (...) apoiar o grupo na estruturação do pensamento, ampliar as suas ideias e ajudar a passar do oral para o escrito. (...) apoiar, mediar e gerir o grupo em todas as atividades (...)”. (DII)

As entrevistadas referem um conjunto de atitudes e ações que os educadores devem ter em atenção ao longo da dinâmica de correspondência, que contribui de forma ativa e significativa para enriquecer cada um dos momentos de trabalho e, conseqüentemente, para o crescimento e aprendizagem do grupo. Segundo Henriques e Bispo (2019), é essencial no decorrer da escrita das cartas, assim como nos tempos de trabalho que estas originam, que o adulto esteja disponível para apoiar “(...) dialogicamente a clarificação da mensagem a ser comunicada, ou as questões a serem colocadas” e mediar “dialogicamente, conflitos e discordâncias que surjam durante a partilha de produções” (p.26).

Tal como referido pelas entrevistadas, é essencial que o educador confira apoio às crianças, em todas as fases, sempre que necessário. Corroborando as ideias sugeridas pelas entrevistadas, Henriques e Bispo (2019), reforçam a importância do papel do adulto na prática de correspondência. Neste sentido, as autoras sugerem um conjunto de atitudes que os educadores que integram a dinâmica de correspondência escolar, nas suas práticas educativas, devem ter em atenção e consideração. Assim, é fundamental que os educadores:

apoiem a construção dos significados, fomentando e inquietando o espírito crítico, questionando e sugerindo de forma a provocar conflitos cognitivos; oiçam as crianças, promovendo o diálogo para partilharem ideias, intenções e motivações; estimulem a apropriação efetiva das crianças, garantindo-lhes um maior sentido de pertença; estimulem a formação de novas parcerias – parcerias improváveis – de modo a conhecerem novas formas de trabalho e de cultivar a cooperação entre pares em diferentes níveis de desenvolvimento – criação de novas redes de trabalho; registem as ideias, intenções e descobertas das crianças desde as mais espontâneas às mais estruturadas; apoiem a clarificação social do trabalho previsto (finalidade/objetivo da atividade); sustentem as crianças na interpretação da informação obtida; reorganizem espaços e materiais de forma a promover a autonomia do grupo; agilizem métodos e estratégias de organização do grupo de modo a que seja significativa a forma como as crianças se envolvem no processo; apoiem a regulação/organização do grupo nos momentos de comunicação, promovendo a auto e hetero avaliação. (Henriques & Bispo, 2019, pp.35-36)

Em suma, os educadores envolvidos devem considerar a correspondência “(...) como promotora de aprendizagens, dando sentido a todo o trabalho que entra neste circuito de comunicação” (Miranda, 2011, p.25).

4.4. Projeto de Intervenção

O projeto desenvolvido com o grupo de crianças, segundo Vasconcelos et al., (2011), apresenta quatro fases distintas: fase I - Definição do problema; fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III - Execução; fase IV - Divulgação/Avaliação.

Importa referir que a identificação da problemática foi anteriormente explicitada, nomeadamente no *Capítulo III* correspondente à metodologia.

4.4.1. Fase 1 - Definição do Problema (O início do projeto)

Nesta fase define-se a problemática ou a temática a investigar, sendo que é na definição do problema que as crianças partilham os conhecimentos que já possuem sobre o tema ou que pensam saber, tendo então como ponto de partida um “conhecimento base” (Vasconcelos et al., 2011, p.14).

Posteriormente, em conversa, em grande grupo, formulam-se as questões a investigar, em que as crianças respondem às questões: “o que pensamos saber”, “o que queremos saber/fazer” e “onde procurar informação”. O papel do adulto, nesta fase, é o de gerir e mediar as conversas e o de registar todas as ideias e questões das crianças.

Importa referir que durante as discussões prévias sobre o tema, através das questões colocadas, “o educador de infância fica a saber o que é que as crianças são capazes de dizer sobre o tema e quais são as suas dificuldades em expressar ideias e formular perguntas” (Katz & Chard, 2009, p.152). Neste sentido, as respostas das crianças às questões prévias fornecem importantes informações aos educadores sobre o interesse e curiosidade das crianças relativamente à temática.

Assim sendo, observando o interesse do grupo, resolvi iniciar o projeto sobre o tema referente à correspondência. A forma e a estratégia que o educador de infância utiliza para introduzir o tema constitui-se como um possível fator relevante para o progresso do projeto e para a sua conseqüente concretização (Katz & Chard, 2009). No decorrer da conversa e discussão sobre o tema do projeto, as crianças “devem ser incentivadas a pensar no projeto e nos aspetos do tema que querem explorar e sobre os quais querem aprender mais” (Katz & Chard, 2009, p.152). Neste sentido, de forma a definir o problema, conversei com o grupo sobre o tema. Em grande grupo realizei várias questões: *O que é uma carta? Como se escreve? Como se envia? Para quem se pode enviar? Que nome se dá à partilha de cartas entre dois grupos de crianças? Para que meninos e meninas poderíamos enviar cartas? O que é comunicar? O que é correspondência? Que formas existem para comunicarmos com alguém que está longe?*



Figura 2 O que pensamos sobre o tema

Após as respostas do grupo, comuniquei que conheço uma sala de meninos e meninas na Irlanda que gostavam muito de partilhar as suas descobertas, as suas experiências, o que fazem no seu dia a dia e o que aprendem diariamente com o grupo. Questionei as crianças sobre o seu interesse em iniciar correspondência com este grupo de crianças irlandesas. Importa referir que o país por mim sugerido foi a Irlanda, porque é o país onde se encontra a trabalhar uma amiga como educadora. Assim, a comunicação e o estabelecimento de correspondência seriam facilitados, apresentando vantagens para a execução do projeto.

De acordo com o interesse manifestado pelo grupo em relação ao tema, questionei as crianças sobre o que gostariam de partilhar com os amigos da Irlanda, sobre o que já saberiam e o que precisariam/gostariam de saber para iniciar a correspondência. Importa referir que as questões “têm um papel muito importante na promoção do pensamento e da atividade” (Siraj-Blatchford, 2004, p.81). Desta forma, auxiliei as crianças a formularem um conjunto de perguntas que se transformariam no fio condutor do projeto.

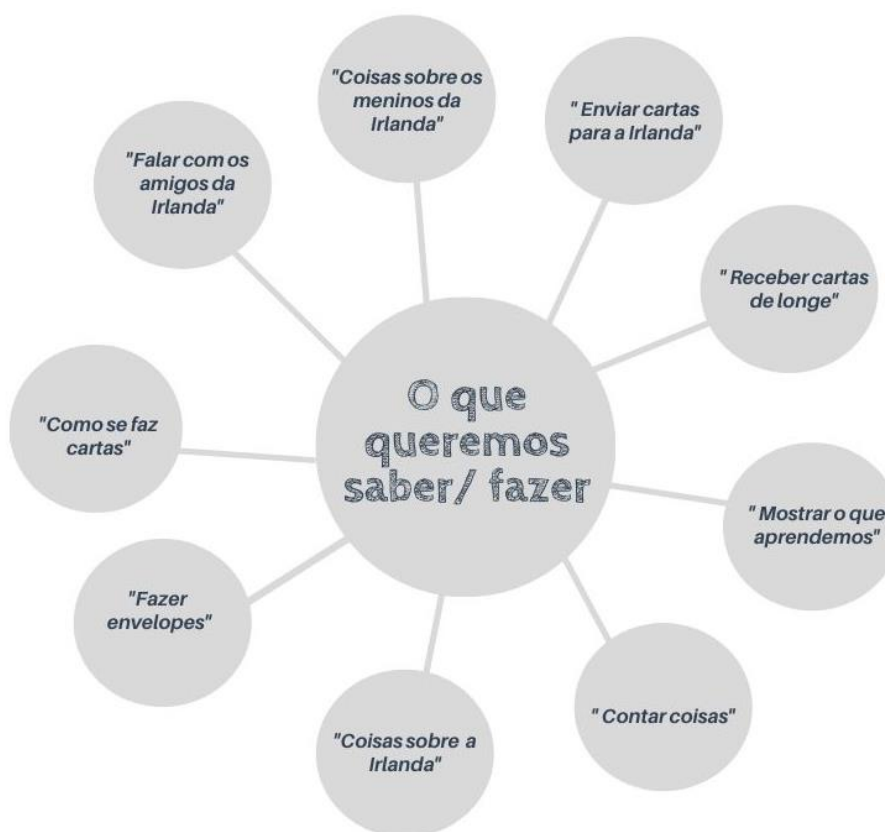


Figura 3 O que queremos saber/fazer sobre o tema

Questionei ainda o grupo sobre os sítios onde poderíamos procurar a informação para responder às nossas perguntas. As crianças partilharam as fontes de informação onde queriam pesquisar e encontrar resposta para as suas dúvidas, sendo, as mais referidas, os livros e a internet.

Importa referir que todas estas conversas e questões sobre a temática do projeto são essenciais, pois durante as discussões prévias sobre o tema, o educador percebe que as crianças são capazes de dizer sobre o tema e quais são as suas dificuldades em expressar ideias

e formular perguntas” (Katz & Chard, 2009, p.152). Segundo as autoras, uma conversa e uma discussão aberta sobre o tema do projeto a desenvolver revelam o grau de familiaridade que as crianças já possuem com o assunto, pois as suas opiniões, interesses e comentários são uma mais-valia.

Após a fase 1, foram definidos os objetivos específicos do projeto, decorrentes dos interesses das crianças. Em conformidade com as potencialidades, interesses e fragilidades do grupo, delineei os seguintes objetivos gerais do projeto, quer na ótica do educador, quer na ótica da criança.

Gostaria de destacar que os objetivos específicos correspondem a frases referidas pelas crianças.

Quadro 5 Objetivos do Projeto "Aprender à Distância de Uma Carta"

Objetivos gerais na ótica do adulto (estagiária)	Objetivos gerais na ótica das crianças	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a participação das crianças em todas as etapas do projeto; • Possibilitar interações que deem origem a dinâmicas de trabalho com base nas cartas recebidas e a escrever; • Cultivar o gosto e o respeito por outras culturas, através do contacto com as informações vindas dos correspondentes; • Fomentar o uso das tecnologias de informação e comunicação; • Iniciar e estabelecer a correspondência escolar entre dois países; • Possibilitar momentos de reflexão que visam a aquisição de um espírito crítico e a interiorização de valores; • Promover momentos de partilha, colaboração e ajuda; • Potenciar situações de comunicação oral em pequeno e grande grupo; • Gerar interações que deem origem a dinâmicas de trabalho com base nas cartas recebidas e a escrever; • Fomentar aprendizagens que promovam uma atitude crítica e reflexiva face ao mundo que a rodeia; • Sensibilizar para a importância da língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar capacidade de se envolver em projetos; • Participar na tomada de decisões e na distribuição de tarefas; • Demonstrar empenho ao longo da concretização do projeto; • Identificar funções no uso da escrita; • Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente; • Conhecer e respeitar a diversidade cultural; • Respeitar o outro e as suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; • Adquirir vocabulário relacionado com o tema 	<ul style="list-style-type: none"> • “Enviar cartas para a Irlanda”; • “Receber cartas de longe”; • “Mostrar o que aprendemos”; • “Contar coisas”; • “Saber coisas sobre a Irlanda”; • “Fazer envelopes”; • “Como se faz cartas”; • “Falar com os amigos da Irlanda”; • “Saber coisas sobre os meninos da Irlanda”.

4.4.2. Fase 2 – Desenvolvimento do projeto

A segunda fase do projeto caracteriza-se, segundo Vasconcelos et al., (2011), pela planificação e desenvolvimento do trabalho. Desta forma, é no decorrer da planificação e desenvolvimento do projeto que se pretende pesquisar e encontrar respostas às questões

sugeridas pelas crianças. É nesta fase que se constrói o cronograma de ações, definindo-se “o que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer” (Vasconcelos et al., 2011, p.15). Importa referir que realizei o meu cronograma de ações de acordo com a previsão feita para o cumprimento dos objetivos específicos subjacentes ao projeto (Anexo C).

4.4.3. Fase 3 – Execução do Projeto

O principal objetivo que decorre da terceira fase consiste em “permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos” (Katz & Chard, 2009, p.104). De acordo as autoras, nesta fase o educador deve propor e proporcionar às crianças novas e diversas experiências, apoiando-as no seu pensamento, de forma a que as atividades impliquem o uso de várias competências.

É nesta fase que selecionam e registam as informações e onde colocam questões, resolvem os seus problemas e procuram um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo, assim, a sua capacidade e desejo de continuar a aprender (Vasconcelos et al., 2011).

As experiências vivenciadas pelas crianças, nesta fase, foram centradas na pesquisa de informação e, especialmente, nas atividades de intervenção que tiveram subjacente diversas áreas de conteúdo.

4.4.4. Apresentação do Projeto

De forma a iniciar o nosso projeto de correspondência - “Aprender à Distância de Uma Carta” - com a sala da Irlanda, foi necessário descobrir mais sobre o tema “Cartas”. Neste sentido, realizei com o grupo uma atividade sobre a área vocabular da palavra “carta”, (Anexo D). Pretendi realizar uma atividade que relacionasse a linguagem oral com a linguagem escrita, “a referência conjunta à abordagem da linguagem oral e escrita pretende não só acentuar a sua inter-relação como também a sua complementaridade enquanto instrumentos fundamentais de desenvolvimento e aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.64).

Todos foram participando e dizendo palavras que fizessem lembrar o tema “cartas”. Posteriormente, as crianças interessadas foram pesquisar, com recurso ao computador, as imagens das palavras encontradas em grupo. A pesquisa no computador revelou-se interessante e importante, pois o acesso ao computador no jardim de infância constituiu um meio privilegiado na recolha de informação, possibilitando diversas aprendizagens (OCEPE, 2016). No computador ajudei as crianças no processo de procura de imagens.

O facto de ter incentivado as crianças a serem elas próprias a escrever as palavras e a fazer a procura revelou-se importante, no que diz respeito à abordagem da escrita, nomeadamente na identificação e reconhecimento de letras, pois “ao realizarem atividades de escrita ou «pseudo-escrita», as crianças tomam consciência de algumas características básicas do sistema alfabético” (Amante, 2005, p.24). De acordo com a mesma autora, a utilização do computador em situações em que as crianças escrevem constitui-se como um impulsionador de

várias atividades de escrita e de diversas descobertas sobre a especificidade deste código. Apesar da criança não dominar a escrita, o recurso ao computador não a impossibilita de escrever, “permitindo-lhe descentrar-se das habilidades gráficas e focalizar a sua atenção no acto cognitivo de escrita” (Amante, 2005, p.24).

Depois de, juntos, descobrirmos palavras correspondentes à área vocabular de “carta”, foi necessário, para iniciarmos a correspondência, percebermos qual a estrutura organizacional de uma carta.

Neste sentido, recorri ao livro *Cartas do Félix*, livro que deu início ao nosso projeto, para que, com o meu apoio, o grupo descobrisse e identificasse os elementos necessários a incluir numa carta, pois “as atividades de leitura e escrita não devem ser isoladas nem descontextualizadas, mas antes estar interligadas a outros tipos de atividades/situações que se vão desenrolando na sala” (Fernandes, 2004, p.10).

Assim, ao observarmos as cartas escritas pelo Félix, concluímos que as nossas cartas teriam de ter sempre: a data, o local referente ao sítio de onde a carta é enviada, o cumprimento inicial, o texto, a despedida e a assinatura. Da mesma forma, o grupo concluiu que o envelope teria de ter um selo, o nome e a morada de quem recebe a carta (o destinatário) e o nome e a morada de quem envia a carta (o remetente). Através das cartas do Félix, um modelo já anteriormente trabalhado, conhecido e significativo por parte das crianças, o grupo foi-se apropriando do conhecimento e construindo o seu próprio significado.

Todas as descobertas sobre o tema “carta” foram registadas, pelas crianças que demonstraram interesse em participar, no registo. Posteriormente, os registos construídos foram afixados na área da escrita, (Anexo E). Desta forma, sempre que sentisse necessidade, o grupo poderia consultar as descobertas realizadas, pois “as provas do trabalho desenvolvido pelas crianças expostas à volta da sala de atividades são formalmente úteis durante toda a vida do projeto, enquanto registo dos progressos do grupo” (Katz & Chard, 2009, p.176).

Após as pesquisas e investigações sobre o tema “carta”, iniciámos a planificação da carta aos correspondentes (Anexo F), começando por construir “uma chuva de ideias” para que pudéssemos pensar e decidir o que queríamos dizer e perguntar aos nossos correspondentes.

Durante a atividade, questionava as crianças sobre a forma como elas gostariam que eu escrevesse as suas ideias, ajudando-as, quando necessário, a concretizar uma frase, pois, de acordo com Osório (2015), a oralidade subsiste no imediato, na conversação e no diálogo, enquanto que a escrita perdura para além do presente, e não tendo esta o *feedback* constante do interlocutor, necessita, por isso, de uma maior clareza para transmitir a mensagem.

No decorrer da “chuva de ideias”, enquanto pensávamos qual a melhor forma para nos apresentar aos correspondentes, surgiu a ideia de enviarmos os nossos autorretratos.

Antes de iniciar a atividade sobre os autorretratos (Anexo G), foi necessário conversar com o grupo sobre o conceito de “autorretrato”. Recorrendo ao ficheiro de obras de arte, presente na área de expressão plástica da sala de atividades, explorei com o grupo autorretratos realizados por pintores de referência. Posteriormente, com recurso ao pincel e a um cavalete, cada criança realizou o seu autorretrato, sempre com o meu apoio.

Importa referir que, durante a realização do autorretrato, fui dialogando com as crianças de modo a perceber as suas opções, ajudando-as a concretizar e a melhorar o que pretendiam desenhar. Sempre que alguma criança demonstrava incerteza no que iria desenhar, optei por recorrer ao espelho presente na sala.

Por fim, após todas as crianças terminarem o seu autorretrato, partilharam-no e apresentaram-no ao grupo, no momento de “Comunicações”. Desta forma, através da intenção que o grupo manifestou em se apresentar ao grupo da Irlanda, pretendi desenvolver uma atividade que permitisse a cada criança expressar a consciência que tem de si própria. Pretendi, ainda, através da exploração de autorretratos de artistas de referência e da utilização do espelho que as crianças pudessem desenvolver a sua consciência corporal. Importa referir que pude sempre dialogar, esclarecer e ajudar cada criança a focar os aspetos de identificação da figura humana em que revelavam mais dificuldades.

Após todos os autorretratos finalizados, iniciámos a escrita da primeira carta (Anexo H). De forma a iniciar a redação da carta, fui à área da escrita recuperar o registo da “chuva de ideias” e de estrutura da carta, lembrando as atividades realizadas. O facto de relacionar as duas atividades revelou-se importante, não só porque o grupo atribuiu significado às atividades, mas também porque “as oportunidades de aprendizagem mais valiosas para as crianças usarem a linguagem são as situações que têm um objetivo claro, aquelas que desenvolvem a aprendizagem anterior e que estão enraizadas na realidade das crianças” (Riley, 2004, p.42).

Posteriormente, com a ajuda da “chuva de ideias”, fui questionando sempre o grupo sobre a forma como eles gostariam que eu escrevesse na carta. Escrever de acordo com a forma como as crianças ditam é extremamente importante, uma vez que esta estratégia “valoriza o trabalho da criança e ajuda esta a associar a linguagem falada com a linguagem escrita” (Hohmann & Weikart, 2009, p.564). Contudo, sempre que necessário, procurei apoiar as crianças na concretização das frases a escrever na carta, incentivando que se fossem ajudando e corrigindo umas às outras. A interação entre pares é essencial, pois “os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (Folque, 2014, pp. 96-97).

Todo o processo de escrita da carta foi realizado com e à frente das crianças. Niza e Martins (1998), referem que “quando os educadores registam, à frente da criança, a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando leem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, os Educadores e Professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas conceções” (p.46).

Importa referir que o registo escrito com diferentes propósitos, neste caso específico com o propósito de escrever uma carta para os correspondentes, consiste, segundo as OCEPE (2016), numa estratégia importante para a compreensão do código escrito. Assim, “as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (OCEPE, 2016, p.73).

No decorrer do processo de escrita da carta, o grupo demonstrou vontade em partilhar quantas crianças pertenciam ao grupo da sala dos 4 anos B. Contudo, a percepção da quantidade de crianças que pertenciam à sala era bastante discrepante. Assim sendo, de forma a encontrarmos resposta para a dúvida, utilizei os cartões dos nomes das crianças e, juntos, percebemos que ao grupo pertenciam 19 crianças. Através da contagem dos cartões com os nomes, descobrimos também quantos meninos e meninas existiam na sala e ainda que o nosso grupo tinha mais meninos do que meninas. Através da realização de correspondência e da escrita da carta, surgiu uma importante oportunidade de realizar contagens, pois “só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objetos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 17).

Depois da escrita da carta, foi altura de elaborar um envelope e de o decorar (Anexo I). Apoiei, sempre que necessário, as crianças durante o processo de realização e decoração do envelope. Segundo as OCEPE (2016), as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados, cabendo à educadora alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as suas possibilidades de criação. Assim, através da minha demonstração, o grupo percebeu que, para além de servir para desenhar, pintar, escrever, recortar e colar, o papel também podia ser utilizado para realizar dobragens.

No que concerne à realização de atividades que envolvam dobragens, estas revelam-se essenciais, na medida em que permitem desenvolver e estimular a motricidade fina das crianças: “a aquisição das capacidades de motricidade fina é um elemento essencial no progresso educativo de todas as crianças” (Wetton, 2004, p.90).

Importa referir que o mesmo processo de decoração se repetiu para os diferentes componentes que, em grupo, foram decididos enviar para os correspondentes.

Aquando da redação e envio da primeira carta, estávamos na época de S. Martinho, e o grupo revelou então vontade em enviar a lenda de S. Martinho e algumas castanhas para os correspondentes, partilhando, desta forma, alguns costumes da nossa cultura.

Seguidamente, com o meu apoio e com recurso aos registos construídos, anteriormente, sobre a estrutura da carta e do envelope, preenchemos o envelope com as informações necessárias. Com a carta pronta a enviar, descobrimos, em grande grupo, que os correspondentes não iriam perceber a nossa carta porque estava escrita em português. Assim, após conversarmos, decidimos que a carta teria de ser traduzida para inglês. Neste sentido, e uma vez que as crianças têm inglês diariamente, estas propuseram pedir ajuda à “*teacher*”, para escrever a carta em inglês.

É de salientar que, ao ler a carta em inglês, explorei algumas palavras que o grupo já conhecia e dei a conhecer novo vocabulário. Considero que a estratégia referida anteriormente se revela importante, pois, no Pré-Escolar, “a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de forma relativamente espontânea, desde que sejam assegurados às crianças contextos comunicacionais adequados” (OCEPE, 2016, p.64).

Neste sentido, na minha opinião, a correspondência com outro país constitui um contexto extremamente vantajoso para facilitar o processo de construção de significado, de apropriação do inglês, bem como da sua importância na nossa sociedade. “A sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação Pré-Escolar, sobretudo se esta tiver um sentido para as crianças e se assumir um carácter lúdico e informal” (OCEPE, 2016, p.64).

Em grupo, conversámos sobre como poderíamos enviar a carta (Anexo J) para a Irlanda. Ficou decidido que teria de ser eu a deslocar-me aos correios e a enviar a carta aos correspondentes, contudo, registei as etapas necessárias para o envio da carta de forma a posteriormente partilhar com o grupo.

Enquanto esperávamos pela resposta dos nossos correspondentes, surgiu a possibilidade de realizarmos uma investigação sobre bandeiras (Anexo K). A investigação surgiu no decorrer do momento de “Mostrar, Contar ou Escrever”, nomeadamente através de uma partilha realizada por uma criança. Esta partilhou com o grupo um emblema com várias bandeiras europeias. Ao apresentar o seu emblema ao grupo, o M.F destacou a bandeira Portuguesa e a Irlandesa, apontando para elas e afirmando *“esta é a bandeira de Portugal e esta é da Irlanda, dos nossos amigos, as outras não sei, (...) gostava de saber o nome de todas”*. Após esta partilha, alguns colegas discordaram do M.F, dizendo que aquelas não eram as bandeiras de Portugal e da Irlanda, enquanto que outros concordaram com a sua afirmação. A fim de esclarecermos as dúvidas do grupo e de acordo com o interesse demonstrado pelo M.F e por outras crianças em saber o nome de todos os outros países a que pertenciam as bandeiras, foi decidido, em grupo, iniciarmos um pequeno projeto, uma investigação sobre as bandeiras.

Neste sentido, decidi partir de um interesse manifestado pelo grupo para conhecermos mais sobre a cultura e o património do nosso país e dos nossos correspondentes, alargando o conhecimento a outros países. “Os projetos que têm origem nas próprias crianças ou no grupo revelam uma motivação intrínseca fundamental para a sua concretização com sucesso” (Rodrigues, 1999, p.12).

Durante a investigação, pesquisámos informação em livros da biblioteca e na internet e o grupo foi, assim, descobrindo mais sobre a bandeira de Portugal, como, por exemplo, o significado das cores, e qual era a bandeira do país dos correspondentes. Foi ainda possível realizar descobertas sobre as bandeiras dos países da Europa do Norte e do Sul. Após a finalização da investigação, em grupo, decidiu-se comunicar as descobertas aos colegas da sala ao lado. As crianças, ao comunicarem o trabalho que realizam, “assumem o seu papel de intervenientes na aprendizagem do outro e assim estabelecem-se parcerias de trabalho facilitadoras de aprendizagem efetiva: as crianças aprendem a comunicar, a contar o que fizeram, como fizeram, apoiando-se mutuamente umas às outras” (Reis & Martins, 2017, p.66). O grupo estava ansioso por poder partilhar as descobertas com os correspondentes.

Importa referir que, antes de recebermos a carta de resposta dos nossos correspondentes, estabeleci um contacto prévio com o carteiro que costuma vir ao colégio, a fim de perceber se este poderia contribuir para o nosso projeto. O carteiro foi extremamente

atencioso e cooperante, predispôs-se de imediato, assim que recebesse a carta, a ser ele próprio a entregá-la às crianças.

Certo dia, enquanto as crianças estavam no refeitório, receberam a visita do carteiro (Anexo L). Este entregou em mãos a primeira resposta dos correspondentes. O ideal teria sido a carta ser entregue pelo carteiro na sala de atividades, por ser um local mais calmo e tranquilo, no entanto, não quis deixar passar a oportunidade e, depois de conversar com a educadora cooperante, encaminhei o carteiro até ao refeitório para que este pudesse entregar a carta ao grupo. O meu objetivo era que o grupo percebesse não só a funcionalidade de um carteiro, mas também pudesse observar um carteiro em contexto real, pois várias crianças nunca tinham visto nem tido a oportunidade de conversar com um. O MEM apresenta-se como um modelo que promove esta troca de aprendizagem em contexto real, confere importância à “relação de permuta com o mundo exterior da escola” (Rodrigues, 1999, p.8), sendo que, sempre que possível, deve-se convidar pessoas que “sabem coisas que se prendem com os projetos que se estão desenrolando” (Niza, 2013, p.156).

Posteriormente, antes de iniciar a abertura da carta, deixei que todas as crianças, à vez, sentissem e observassem o envelope, incentivando-as a perceberem se o envelope estava muito cheio ou não. A observação “implica olhar com atenção para os objetos, manuseá-los e, possivelmente, usar outros sentidos” (Katz & Chard, 2009, p.172). Seguidamente, após o envelope ter passado por todas as crianças, abrimos a carta (Anexo M).

Comecei então por ler a carta em português e de seguida a carta em inglês (Anexo N). Através da leitura da carta, descobrimos o nome da sala dos nossos correspondentes e que esta, à semelhança da sala dos 4 anos B, está dividida por áreas. Também recebemos os autorretratos, uma receita de *Banana Bread* e o desafio de reproduzirmos esta última. Através da leitura da carta, o grupo percebeu que a sala da Irlanda tinha três meninos e oito meninas, o que os fez duvidar sobre que sala teria o maior número de crianças. O grupo quis investigar e com recurso aos autorretratos que recebemos e às etiquetas dos nomes das crianças da sala dos 4 anos B, realizámos, em grande grupo, contagens (Anexo O). No decorrer das contagens, também foi possível introduzir o conceito de conjuntos - conjuntos de meninos e de meninas – pois classificar, segundo Castro e Rodrigues (2008), é essencial para o desenvolvimento das crianças e para uma boa compreensão dos dados a analisar.

Com a receita de *Banana Bread* enviada pelos correspondentes, realizámos uma atividade de culinária, (Anexo P). A atividade permitiu explorar conceitos como “adicionar”, “mexer”, “juntar” e “pesar”. Percebemos que os números são muito importantes no dia a dia. Foi interessante perceber que, na Irlanda, o *Banana Bread* é um lanche recorrente e apreciado pelas crianças e que, por outro lado, aqui em Portugal, nenhuma criança tinha ouvido falar em tal receita. Com a partilha da escrita e através de uma receita, pudemos ficar a conhecer particularidades de uma cultura diferente da nossa. Assim, importa ter consciência de que, no jardim de infância, “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” (OCEPE, 2016, p.70). Neste sentido,

a troca de culturas que a correspondência entre dois países permite é fundamental, sendo esta receita um exemplo disso mesmo, pois “a cultura de cada povo, ou região, potencia um conjunto de saberes que deverão ser transmitidos a cada indivíduo pela educação de forma a construir a sua identidade pessoal e coletiva” (Condessa, 2012, p. 107).

A receita enviada pelos correspondentes permitiu ao grupo descobrir que já sabiam o nome de alguns ingredientes em inglês e que outros eram ainda desconhecidos. Assim, com a ajuda da professora de inglês, decidiu-se construir um dicionário de imagens em inglês (Anexo Q), com os alimentos que já conheciam e com os que aprenderam com os correspondentes.

De seguida, cada criança realizou o desenho do seu alimento, escrevendo o seu nome em português e inglês. O facto de as crianças desenharem os seus alimentos/palavras é de extrema importância, pois importa não esquecer que “o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (OCEPE, 2016, p.73), sendo que “o desenho serve também, muitas vezes, de suporte ao processo de emergência da escrita” (OCEPE, 2016, p.73).

De forma a partilhar o dicionário com os correspondentes, o grupo, com o meu apoio, fez um vídeo em que mostravam as suas imagens e referiam o nome dos alimentos em inglês e em português, para que os correspondentes aprendessem também um pouco da nossa língua. De acordo com as OCEPE (2016), na idade Pré-Escolar, a oportunidade de aprendizagem de uma segunda língua acontece desde que se proporcionem contextos comunicacionais adequados. Assim, “a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação Pré-Escolar, sobretudo se esta tiver um sentido para as crianças (contactos com crianças de outros países, conhecimento direto ou correspondência) e se assumir um carácter lúdico e informal” (OCEPE, 2016, p. 80). Aprender inglês no decorrer do Pré-Escolar é importante, pois “permite construir uma consciência plurilingue, isto é, de que existem mais línguas para além da nossa língua materna. Permite ainda o desenvolvimento de competências que se regem pela fomentação do interesse na aprendizagem de outro idioma ao longo da nossa vida” (Gomes, 2016, p.8).

O grupo da Irlanda partilhou connosco, através de imagens, que construiu um espaço na sala de atividades destinado à correspondência. Assim sendo, ficou decidido que, à semelhança da sala dos correspondentes, também iríamos expor todos os trabalhos enviados pelos nossos correspondentes.

Criámos então o nosso cantinho de “Notícias da Irlanda” (Anexo R). Esta forma de exposição é importante, pois permite que as crianças confirmem significado à correspondência. Uma exposição “é particularmente interessante quando apresenta coisas que os observadores não experimentaram pessoalmente, mas podem assimilar facilmente em função do que já sabem” (Katz & Chard, 2009, p.175). O cantinho das notícias da Irlanda também permitiu que as famílias pudessem observar as cartas e os materiais que fomos recebendo. No espaço das notícias da Irlanda, afixámos todas as cartas recebidas, fotografias, materiais, ou seja, “produtos promotores de novas aprendizagens, do desenvolvimento socioafetivo, decorrente da partilha dos afetos com os amigos correspondentes e da valorização social dos saberes” (Candeias & Reis, 2013, p.20).

A segunda carta (Anexo S) que enviámos aos correspondentes foi por sugestão da sala dos 4 anos A: enviada por e-mail. De forma a facilitar a escrita da carta, introduzi um instrumento de registo, (Anexo T), que permitiu planificar e gerir a correspondência, ajudando na sistematização do pensamento. A sua utilização permitiu uma maior visão do trabalho e do processo de correspondência, ajudando a sistematizar ideias e apoiando na concretização das cartas. O instrumento de registo permaneceu exposto no espaço da sala dedicado à correspondência, para que pudesse ser observado e manuseado pelo grupo. “A aprendizagem é não só estruturada pelas interações com pares e adultos, mas também pelos artefactos ou instrumentos utilizados na comunidade escolar” (Folque, 2014, p.61).

Em conjunto, decidimos incluir na carta: uma receita significativa para o grupo de Portugal, como resposta ao desafio de prepararmos o *Banana Bread*; as fotografias da sala de atividades, pedidas pelos nossos amigos; as fotografias da preparação do *Banana Bread*; as contagens realizadas sobre o número de crianças existentes em cada sala; as descobertas subjacentes à investigação das bandeiras e o vídeo sobre o dicionário de imagens de alimentos. Enquanto decidíamos o que incluir na carta, e dada a altura natalícia em que nos encontrávamos, o grupo demonstrou vontade em enviar uma prenda de Natal para os nossos correspondentes.

No que respeita à escrita da carta, utilizei os procedimentos semelhantes aos descritos na escrita da primeira carta. Para a construção do texto, fui sempre pedindo o apoio e a participação das crianças e ajudando na concretização das frases. O facto de as crianças perceberem que, para escrever uma carta, são necessários elementos e características diferentes daqueles que são necessários para a construção, por exemplo, de uma história, permite que estas se vão “apercebendo de que os suportes de escrita e o seu conteúdo variam consoante a função que servem e as metas e objetivos a atingir” (Mata, 2008, p.15). A redação de cartas com o grupo permite às crianças de se apropriar progressivamente da funcionalidade da escrita e de contactar com as diversas particularidades subjacentes ao processo de escrita e leitura, “estas e outras particularidades vão sendo gradualmente identificadas, compreendidas e apropriadas pelas crianças, que têm oportunidades de vivenciar situações onde a linguagem escrita é utilizada de forma natural e contextualizada” (Mata, 2008, p.22).

A segunda resposta dos correspondentes também chegou através de e-mail (Anexo U). Com a leitura da segunda carta, descobrimos, através de imagens, como era a sala dos correspondentes e as semelhanças com a nossa sala. Descobrimos um jogo típico da Irlanda, o *Gaelic Football*. O grupo não conhecia o jogo e fomos explorar as suas características através de um vídeo. Através desta partilha cultural, “a criança dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, estabelecendo conexões entre ela e o mundo num processo de negociação e de recriação de intersubjetividade com os outros” (Folque & Bettencourt, 2018, p.117).

Percebemos que na sala da Irlanda existiam seis nacionalidades diferentes. Através de uma conversa expliquei ao grupo o significado de “nacionalidade” e conversámos sobre o tema. Segundo Leal (2018, p.16), “é na comunicação com várias crianças e adultos com realidades distintas que são criados diferentes significados, proporcionando a construção do conhecimento”. Assim, através de uma partilha dos nossos correspondentes, ou seja, de crianças que vivenciam

contextos diferentes dos nossos, o grupo pôde adquirir vocabulário e conceitos novos e com significado. Esta troca de cartas e, conseqüentemente, de saberes é fundamental, pois é importante conferirmos “oportunidade às crianças de interagirem com os seus pares e explorarem os instrumentos da sua herança cultural, damos ocasião para que sejam produzidas novas criações, explorações e significados” (Leal, 2018, p.16).

Depois de explorar o conceito de nacionalidade, fizemos a exploração das nacionalidades existentes na sala dos 4 anos B e descobrimos que apenas existiam duas diferentes. Através da carta descobrimos ainda o livro preferido dos nossos correspondentes, sendo que a sua leitura foi posteriormente realizada na hora do conto.

Por fim, para se despedirem de nós, os correspondentes ensinaram-nos a dizer “adeus” e “olá” em irlandês e todo o grupo gostou de repetir estas novas formas de cumprimentar. Considero esta partilha de língua e cultura fundamental para as crianças perceberem que existe um mundo para lá da sala de atividades.

Os correspondentes partilharam o seu jogo favorito: “Que horas são, Senhor Lobo?” Nenhuma das nossas crianças sabia jogar a este jogo. Combinámos que iríamos para o jardim aprender a jogar ao “Que horas são, Senhor Lobo?”. No decorrer do jogo fiz questão que todos respeitassem as regras, nomeadamente o número de passos a serem dados: “os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (OCEPE, 2016, p.48). O presente jogo também contribuiu para a consolidação das contagens por parte das crianças, sendo uma forma lúdica de aprendizagem. O jogo fez bastante sucesso, tornando-se no jogo preferido da sala dos 4 anos B.

A atividade seguinte, (Anexo V), surgiu no decorrer da leitura da carta enviada pelos correspondentes. Através da sua leitura, descobrimos a história preferida dos amigos da Irlanda. Decidimos, então, também partilhar a história preferida da sala dos 4 anos B, “Casa da Mosca Fosca”. Para partilharmos a nossa história, sugeri que a lêssemos e que, em conjunto, fizéssemos o seu reconto, para depois a traduzirmos para inglês e a enviarmos para a Irlanda. Considero essencial esta troca de saberes e gostos que “acrescentam”, que têm o poder de cativar o outro. “O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (OCEPE, 2016, p.70). Neste sentido, lemos e recontámos a história, sendo que também decidimos construir a casa da Mosca Fosca, com recurso a recortes, colagens e dobragens.

Através da construção da casa da Mosca Fosca, foi possível explorar as divisões presentes numa casa, assim como os objetos característicos de cada espaço. Com a casa já terminada, o grupo responsável pela construção e decoração comunicou e partilhou o seu trabalho com o restante grupo. De forma a partilharmos a nossa casa da Mosca Fosca com os nossos correspondentes, tirámos algumas fotografias.

A terceira carta enviada aos correspondentes, (Anexo W), foi também através de e-mail. De forma a facilitar a redação da carta, preenchi, novamente, o registo que permite planificar e gerir a correspondência, ajudando na concretização e sistematização do pensamento. Em

conjunto, decidimos incluir na carta o reconto da “Casa da Mosca Fosca”, as fotografias da casa da Mosca Fosca, que construímos, e as fotografias do momento em que aprendemos e jogámos ao jogo preferido dos correspondentes, “Que horas são, Senhor Lobo?”. Decidimos ainda incluir na carta os jogos preferidos da sala dos 4 anos B, para que os nossos amigos irlandeses pudessem, eles também, jogar aos nossos jogos e enviar-nos depois algumas fotografias resultantes das suas brincadeiras.

No que respeita à escrita da carta, segui as estratégias e os procedimentos utilizados na redação de cartas anteriores, por se revelarem, na minha opinião, adequados e bem-sucedidos.

Todo este processo de escrita da carta com as crianças, com o envolvimento de todo o grupo, é fundamental. Importa que se vá incorporando as frases das crianças no texto da carta, ajudando-as sempre que necessário a concretizar ou ampliar o pensamento. Segundo Vala (2019), o processo de escrita em grupo envolve a capacidade de explicitar e negociar o que dizer, como também a forma como se vai pôr esse significado em palavras. De acordo com a autora, todo este processo de escrita em grupo potencia o desenvolvimento de capacidades sociais nas crianças, uma vez que é necessário respeitar e ouvir a opinião dos outros. Proporciona, ainda, o desenvolvimento de capacidades textuais, dado que, gradualmente, as crianças desenvolverão a consciência dos processos linguísticos subjacentes à escrita de um texto.

Esta foi a última carta escrita no âmbito do projeto de intervenção, contudo, as educadoras de ambas as salas, de Portugal e da Irlanda, têm a intenção de dar continuidade à dinâmica de correspondência.

Por fim, e de forma a registar o nosso projeto, realizámos um livro final (Anexo X), intitulado “Aprender à Distância de Uma Carta”, título encontrado através de uma conversa em grande grupo, com direito a votações. A ideia de construirmos um livro final que resumisse e integrasse a experiência e as aprendizagens decorrentes do projeto de intervenção surgiu através do grupo. Depois de todas as decisões sobre o aspeto estético do livro, foi necessário decidir o que incluir no livro. Para isso, pedi ao grupo para lembrar como tudo começou, todas as experiências e atividades realizadas ao longo do projeto e que quisessem incluir no livro. Fui anotando as atividades que iam referindo e ajudando quando tinham dificuldade em recordar alguma parte.

Seguidamente, expliquei que não poderíamos fazer o livro todos ao mesmo tempo. Sugeri que cada criança se inscrevesse numa ou mais partes do livro em que quisesse participar. De forma a planificar e organizar a construção do livro, registei os nomes das crianças que se propuseram a participar em determinada parte do livro.

Após a discussão e aprovação, em grande grupo, da planificação da construção do livro, iniciámos então esta última, com a inclusão de momentos de pintura, recorte, colagem, desenho, dobragens e reconto oral. Foi uma atividade decorrente de uma planificação rigorosa e atenta, pois garantir a participação de todos foi uma das minhas preocupações. Todos os grupos cumpriram com as tarefas definidas e senti que as crianças estavam verdadeiramente envolvidas na construção do livro.

Com a elaboração do livro, as crianças puderam lembrar todo o projeto, tudo o que foi feito e vivido: “participam na documentação da sua experiência e, ao mesmo tempo, adquirem um conhecimento mais profundo e esclarecido daquilo que aprenderam” (Katz & Chard, 2009, p.184). Foi um reviver de sensações e sentimentos: as crianças divertiam-se ao ver as suas fotografias e ao recordar os momentos.

O livro foi sobretudo um momento que me permitiu refletir e avaliar o projeto. Ao longo da construção do livro, fui sempre introduzindo e escrevendo frases que as crianças tinham dito ao longo do projeto, retiradas do diário de bordo, garantido, assim, que as suas expressões, opiniões e sentimentos também ficassem presentes e registadas no livro, tornando-o mais significativo para o grupo.

Posteriormente, sobre a forma de como iríamos apresentar o projeto e, conseqüentemente, o livro, foi sugerido por uma criança que realizássemos um vídeo, à semelhança do que tínhamos feito para partilhar o nosso dicionário de alimentos. A sugestão foi do agrado e entusiasmo de todos. Neste sentido, tivemos então de organizar a forma como iríamos realizar as gravações para o vídeo. Assim, sugeri que cada criança se inscrevesse para gravar a parte do livro em que se sentia mais à vontade e segura.

Criei um registo (anexo Y), que afixei na sala, e fui apontando o nome das crianças para as gravações. O registo foi muito importante para a organização das gravações, evitando confusões e conflitos. O registo utilizado para organizar as planificações permitiu não só garantir a participação de todos, mas também me permitiu perceber quem queria participar mais e quem tinha menos interesse.

No decorrer das gravações e das fotografias para o vídeo, deixei que as crianças manipulassem os recursos utilizados. Por vezes, eram as próprias crianças que tiravam determinada fotografia para o vídeo, assim como também eram elas que, em algumas situações, carregavam no botão para gravar e, posteriormente, ouvir a gravação. Envolver as crianças no processo de gravação e obtenção de imagens foi, mais uma vez, muito importante, pois, “a compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora (consultar, ver filmes, etc.), mas também produtora (fotografar, registar, etc.), alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade” (OCEPE, 2016, p.96).

O meu papel durante este processo foi o de apoiar, coordenar e mediar as gravações. Após as gravações e as imagens recolhidas, procedi à edição do vídeo. Contudo, considero que se tivesse tido mais tempo, teria sido possível incluir também as crianças neste processo. O vídeo e o livro assumiram uma “função reflexiva, de síntese e de relatório, ajudando as crianças a avaliar os seus resultados e os dos outros” (Katz & Chard, 2009, p.187). Foram instrumentos importantes para dar significado e valorizar todo o trabalho, esforço e empenhamento das crianças. O vídeo e o livro permitiram, ainda, facilitar o processo de autoavaliação das crianças, assim como a avaliação do projeto por parte do grupo, sendo que a conversa de avaliação do projeto de intervenção ocorreu logo após a visualização do vídeo.

4.4.5. Fase 4 – Divulgação

A quarta fase do projeto caracteriza-se pela “fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17), em que se expõe o trabalho nos corredores, elaboram-se álbuns, portfólios, divulga-se (Vasconcelos et al., 2011, p. 17). Esta fase proporciona aos educadores e às crianças, através da divulgação, “uma oportunidade para explicarem ou contarem a história do projeto” (Katz & Chard, 2009, p.186). A divulgação do projeto, segundo Katz e Chard (2009), constitui o momento certo para as crianças consolidarem os novos conhecimentos introduzidos em fases anteriores, enquanto se avalia e reflete o que se aprendeu. Segundo Edwards et al., (1999), esta fase constitui-se como uma “espécie de celebração”, que permite um reconhecimento, por parte das crianças, do trabalho que foi conquistado durante o projeto, e resulta no momento em que se avalia “o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (citado por Vasconcelos et al., 2011, p. 17).

Relativamente ao projeto de intervenção, foi feita a divulgação com recurso ao livro *Aprender à Distância de Uma Carta* e de um vídeo. O livro e o vídeo apresentam a sistematização de todo o trabalho, de todas as produções e atividades realizadas ao longo do projeto, sendo que o vídeo apresenta a narração através das vozes de todas as crianças.

A divulgação do projeto decorreu na última semana de janeiro e destinou-se às famílias das crianças que participaram nele. Foi decidido, em grande grupo, que o livro estaria à entrada do Colégio, acompanhado de um caderno onde se poderiam registar comentários ou sugestões, dando assim a toda a comunidade escolar a possibilidade de consultar e opinar sobre o nosso projeto.

Em conjunto com a educadora e sendo a troca de emails semanais uma estratégia recorrente, optou-se por partilhar o link do vídeo no email, para que todas as famílias pudessem consultar o vídeo e até partilharem com outros familiares.

4.4.6. Avaliação e Interpretação do Projeto de Intervenção

Após a fase de divulgação do projeto, segue-se a fase de avaliação: “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas.” (Vasconcelos et al., 2011, p.17). No entanto, importa destacar que a avaliação é realizada ao longo de todo o processo e não apenas e somente na última etapa do projeto. Neste sentido, a avaliação “não deverá constituir-se como um facto pontual e/ou isolado, mas sim como um conjunto de operações que se influenciam mutuamente” (Vasconcelos et al., 2011, p.100).

A avaliação caracteriza-se por ser “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Moraz & Ramalho, 2004, p.43). O processo de avaliação implica sempre uma escolha de instrumentos de avaliação, que, segundo Fernandes (2013), depende de vários fatores: das finalidades e

objetivos pretendidos; do que vai ser objeto de avaliação; da área de conteúdo e faixa etária do grupo de crianças a que se aplicam; do tipo de atividade em que o desempenho se manifesta; do contexto e dos próprios avaliadores.

Considero essencial que haja diversidade nos métodos de avaliação, pois “só diferenciando estratégias de ensino, proporcionadas por uma avaliação formativa com função reguladora do processo de ensino-aprendizagem, se torna possível gerir a diversidade” (Ferreira, 2007, p.69). Assim, durante o projeto de intervenção, recorri à observação direta das crianças, o que me permitiu uma recolha de informações durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação foi também feita através do preenchimento de grelhas de avaliação para que fosse possível o registo das observações. Estas grelhas continham todas as aprendizagens (aquisições) que pretendiam assegurar o cumprimento das intencionalidades educativas, que, em cada atividade, se propunha alcançar. As grelhas possibilitaram o registo de informação sobre as aprendizagens que foram adquiridas, as que ainda se encontram em fase de aquisição ou que não foram adquiridas pelas crianças, informando/ilustrando também, de certa forma, o sucesso ou insucesso do projeto, visto que a avaliação deste depende, em grande parte, dos conhecimentos/aprendizagens e das experiências que as crianças realmente adquiriram e vivenciaram.

Posto isto, podemos concluir que este tipo de avaliação fornece ao educador informações precisas e qualitativas sobre as aprendizagens adquiridas pelas crianças. Ao interpretar as grelhas, presentes no decorrer do processo de avaliação de todas as planificações, e, conseqüentemente, os gráficos subjacentes às mesmas, foi possível constatar que, no geral, as crianças adquiriram a maioria das aprendizagens pretendidas, sendo que algumas ainda se encontram em fase de aquisição, o que é normal e justificado pela faixa etária em que o grupo se encontra.

Na minha opinião, o tema era motivador para o grupo, uma vez que partiu dos seus interesses, o que logicamente facilitou a retenção de informações e conhecimentos por parte das crianças, contribuindo para o sucesso das aprendizagens das mesmas. Todo o empenho, dedicação e envolvimento por parte do grupo ao longo do projeto foi evidente.

Neste sentido, o sucesso de cada projeto e conseqüentemente de cada educador “está muito centrado na voz da criança, nos seus desejos, gostos pessoais, dúvidas e rejeições. E sempre que este diálogo acontece, a criança reconhece na figura do educador uma atenção especial (...)” (Vasconcelos et al., 2011, p.100).

Importa ainda referir que considero que a observação constitui um excelente instrumento de avaliação e foi, por isso, privilegiada em relação a outros instrumentos de avaliação, permitindo também observar as atitudes reveladas durante as atividades. “Quando o avaliador observa, percebe a realidade: é uma situação diferente, mas de uma maior riqueza imediata” (Freitas, 1997, p.33).

De forma a facilitar o registo das observações realizadas, elaborei também um diário de bordo, que acompanhou todo o projeto, no qual registei alguns dos acontecimentos, das frases, expressões e dificuldades sentidas por algumas crianças.

Em algumas atividades, utilizei como instrumento de avaliação a grelha de bem-estar e envolvimento, adaptada de Portugal e Laevers (2018). Utilizei a grelha especialmente para o processo de abertura e leitura das cartas dos correspondentes, durante o qual me interessava especificamente observar e avaliar o nível de bem-estar e envolvimento do grupo.

Ao longo da implementação do projeto, foram estruturadas diferentes atividades que, pela sua diversidade, permitiram cumprir os objetivos gerais e específicos do projeto que eram, por sua vez, também bastante diversificados. Para além das diferentes áreas de conteúdo em que incidiam as atividades, também as estratégias e métodos de aplicação das mesmas permitiram desenvolver nas crianças competências e saberes, consciencializando-as para uma participação ativa na resolução de problemas e promovendo autonomia e responsabilidade nas mesmas.

Os procedimentos e estratégias adotados no decorrer do projeto de intervenção foram fundamentais para conferir qualidade à prática pedagógica e para garantir o sucesso e cumprimento dos objetivos gerais e específicos definidos. De forma geral, considero as estratégias e procedimentos adotados positivos e eficazes para o cumprimento dos objetivos propostos.

Neste sentido, de forma geral, ao longo do projeto pretendi privilegiar diferentes estratégias e procedimentos. Ao longo da prática pedagógica pretendi privilegiar estratégias de diferenciação pedagógica. A diferenciação pedagógica é “uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem. É também um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala” (Heacox, 2006, p.6). Mais se acrescenta que a cooperação é essencial para o sucesso da diferenciação pedagógica. Assim, revela-se fundamental que o educador utilize estratégias eficazes de agrupamento das crianças, promovendo a aprendizagem recíproca quando confrontados com tarefas que impliquem o confronto de ideias e a partilha de opiniões. São implicadas no desenvolvimento desta competência atitudes de solidariedade, reciprocidade, tolerância, entre outras, extremamente importantes na atual conjuntura social. Assim sendo, pretendi ainda promover o trabalho, não só cooperativo, como também colaborativo, através da implementação de momentos de trabalho em pequenos grupos e a pares.

Importa referir que pretendi realizar atividades que privilegiassem momentos quer em pequeno grupo, quer em grande grupo. O trabalho em grande grupo, pequenos grupos ou a pares, permite que as crianças se auxiliem mutuamente “comentem as descobertas umas das outras e, conseqüentemente, aprendem com os colegas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 377), pelo que este tempo de interação e convívio são considerados como uma âncora social.

Pretendi que as atividades respeitassem os interesses e necessidades das crianças, neste sentido adotei como estratégia não forçar nenhuma criança a realizar qualquer atividade que não fosse do seu interesse e que se revelasse uma obrigação. Neste sentido, pretendi realizar atividades com pequenos grupos, os quais foram constituídos por crianças que por sua vontade, interesse e curiosidade se propuseram a realizar determinado trabalho sugerido por mim e com o meu apoio. Posteriormente, para que todo o grupo pudesse privilegiar dos

conhecimentos, conteúdos e aprendizagens decorrentes de determinada atividade, após o trabalho em pequeno grupo, as descobertas foram sempre registadas, partilhadas e comunicadas ao grande grupo. Ao longo do projeto tentei estimular a que trabalhassem comigo crianças que por sua iniciativa não se revelavam tão participativas ou que sentia que necessitavam da minha ajuda para apoiar determinada aprendizagem.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), o trabalho em pequeno grupo consiste numa experiência proposta pelo adulto que tem como base os interesses e desenvolvimentos das crianças. No trabalho em pequenos grupos, as crianças privilegiam de uma aprendizagem ativa em contexto de apoio. Permite às crianças o acesso a materiais e experiências que, de outra forma, poderiam não experienciar, assim como favorece um clima de contacto, interação, colaboração e interajuda com colegas.

O tempo em grande grupo também constituiu estratégia e procedimento recorrente, nomeadamente para a leitura, interpretação e escrita de cartas. O tempo em grande grupo de acordo com Hohmann e Weikart (2009), consiste num momento em que todas as crianças e adultos estão juntos e a aprendizagem ativa ocorre em contexto comunitário. Favorece diversas experiências, interações e partilhas agradáveis e importantes. Revelando-se essencial no que diz respeito ao encontro de soluções em conjunto para a resolução de problemas.

Ao longo do projeto pretendi utilizar e introduzir instrumentos de registo que facilitassem a organização do trabalho. Especificamente, introduzi no grupo a utilização de um registo de planificação e organização da correspondência.

A divisão de tarefas também foi uma estratégia utilizada, para que as crianças assumissem responsabilidade e compromisso assim como para promover a sua autonomia no decorrer do projeto. Pretendi diferenciar as tarefas realizadas, o que não implica que haja crianças com tarefas mais motivadoras que outras. Deste modo, as tarefas através de uma avaliação e observação foram alternadas de acordo com os interesses das crianças.

De forma a atingir os objetivos também pretendi utilizar como estratégia e procedimento o convite de pessoas que pudessem enriquecer as experiências e aprendizagens das crianças, nomeadamente proporcionei a visita de um carteiro ao grupo de crianças. O contacto direto das crianças com pessoas que podem acrescentar valor às suas aprendizagens e experiências permite, “criar um sistema regular de informação e interajuda onde a escola se revitaliza, enriquece e ganha valor social de pertença” (Niza, 2013, p.148).

Outra estratégia e procedimento utilizado foi o de partilhar e comunicar com as outras salas do colégio as aprendizagens e descobertas realizadas ao longo do projeto. Sempre que se justificou foram realizadas comunicações aos colegas de outras salas de forma a valorizar e partilhar as aprendizagens.

Ao longo do projeto pretendi ainda, sempre que possível, afixar informações sobre o projeto como planificações e registos, assim como as produções das crianças decorrentes das atividades realizadas. Neste sentido, as exposições efetuadas através da afixação em placares permitem às crianças, segundo Katz e Chard (2009), a oportunidade de recolherem, classificarem, representarem e partilharem conhecimentos, permitem fornecer informações que

as crianças podem incluir ou consultar no decorrer do seu trabalho, possibilitam refletir a crescente experiência das crianças sobre o projeto, evidenciando a evolução do mesmo e permitem ainda comunicar as descobertas e o trabalho das crianças a quem venha até à sala.

Importa referir que a comunicação com a educadora responsável pelo grupo da Irlanda também consistiu numa estratégia e procedimento adotado. Pelo menos todas as semanas foi realizado um contacto a fim de facilitarmos o processo de correspondência.

No que respeita aos objetivos gerais, penso que estes foram cumpridos ao longo do projeto, pois promovi a cooperação entre as crianças e a partilha de conhecimentos, cultura e valores, favorecendo igualmente a sua maturidade socioafetiva, autonomia e responsabilidade individual, uma vez que desenvolvi atividades de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e individual, nas quais as crianças dispunham dos conhecimentos adquiridos e mobilizavam esses conhecimentos.

Relativamente às limitações do projeto destaco o fator tempo e, na minha opinião, o curto período de prática educativa, pois tive de prescindir de algumas atividades. Contudo, tanto a educadora titular de Portugal como a educadora da Irlanda tencionam continuar este projeto de correspondência e prolongar esta experiência para as crianças. Muitas foram as atividades pensadas que ficaram por fazer. No entanto, graças à postura de ambas as educadoras, foi-me permitido sugerir e propor as atividades pensadas e que me ocorreram no decorrer da correspondência, mas que não puderam ser concretizadas.

Por tudo o que foi referido anteriormente, considero que o tempo foi uma das maiores dificuldades sentidas ao longo do projeto. Gostaria ainda de referir que outra limitação que senti e que me impossibilitou de aprofundar o objetivo - "Falar com os amigos da Irlanda" - se relacionou com as políticas de privacidade existentes na Irlanda. Era a minha intenção, e fiz todos os esforços possíveis para tal, enviando pedidos de autorizações formais para a escola da Irlanda, realizar uma chamada via Skype, uma chamada telefónica, ou um vídeo em que os correspondentes pudessem partilhar/mostrar as suas caras. Contudo, foi-me sempre negada essa possibilidade pelas fortes restrições das políticas de privacidade da Irlanda. Considero, por isso, que o projeto apresenta uma lacuna neste ponto, pois teria sido bastante importante e enriquecedor concretizar este contacto "mais pessoal" entre os grupos do Pré-Escolar.

Relativamente às famílias, é desejado que estas sejam parte integrante de todo o processo de educação desenvolvido na escola e, conseqüentemente, é vantajoso o seu envolvimento e participação nos projetos que estão a decorrer, pois desta forma as famílias "ficam a conhecer aspetos do currículo relacionados com a aplicação de competências e com o desenvolvimento de predisposições que provavelmente ajudarão a criança a ter um bom desempenho na escola" (Katz & Chard, 2009, p.158).

No que diz respeito ao projeto de intervenção, as famílias foram informadas, todas as semanas, através de um email semanal, sobre o curso do projeto, podendo observar todas as produções e registos afixados na sala. Apesar de terem sido várias as partilhas e muitos os contributos das famílias para o projeto, considero que poderia ter promovido ainda mais o seu envolvimento no decorrer do último. De entre os contributos familiares, destaco as bandeiras

pintadas em casa com a ajuda dos familiares e que passaram a integrar a área da ciência, destaco a partilha de livros sobre bandeiras, comprados devido ao interesse revelado pelas crianças pelo projeto e que foram muito importantes para a investigação sobre as bandeiras, e ainda algumas cartas que os pais permitiram que as crianças, por sua iniciativa e vontade próprias, partilhassem no momento de “Mostrar, Contar ou Escrever”.

Importa referir que o *feedback* das famílias foi acontecendo espontaneamente ao longo do projeto no decorrer de conversas informais, mas também e sobretudo aquando do momento de divulgação do projeto. Tal como já foi referido, o livro *Aprender à Distância de Uma Carta* estava disponível à entrada do colégio, acompanhado de um caderno onde era possível deixar um comentário ou uma sugestão. É muito reconfortante sentir que o nosso esforço é reconhecido e valorizado. O *feedback* foi bastante positivo e destaco aqui algumas mensagens presentes no caderno:

- *“Uau! Que belo trabalho! Gostei muito de ver todo o vosso percurso de correspondência com a Irlanda. Nota-se que se envolveram muito e que aprenderam muitas coisas novas! Muitos parabéns”* (C.S – Mãe do D.P)”

- *“Foi um privilégio poder acompanhar este magnífico projeto e testemunhar as aprendizagens e as descobertas realizadas durante o mesmo. Este projeto não fica por aqui pois vamos continuar a falar com os nossos amigos da Irlanda pois eles estão «à distância de uma carta!» Muitos parabéns a Todos”* (Educadora Cooperante)

- *“Muitos parabéns aos meninos da sala 4B e às professoras. Um grande projeto que relembra a importância que a correspondência tem na criação e manutenção de amizades. Hoje em dia já pouco se escreve. O B.P adora corresponder-se. Muito obrigada por cultivarem estes bons hábitos com os nossos meninos. Temos a melhor educadora, auxiliar e estagiária do mundo. Muito Grata”* (C.P – Mãe do B.P).

No que concerne ao papel do adulto, considero que ao longo do projeto procurei sempre ser uma figura de referência para as crianças, adotando uma postura de apoio sempre que necessário, mas conferindo sempre espaço e tempo para que as crianças conseguissem alcançar e superar as suas dificuldades, os seus desafios e objetivos, de forma autónoma, procurando desenvolver a sua capacidade de resolver problemas. Todas as atividades foram discutidas em grupo, sendo que nenhuma delas surgiu como uma imposição ou obrigação para as crianças. O grupo teve sempre uma palavra a dizer sobre tudo o que aconteceu e nenhuma atividade ocorreu sem que existisse um consentimento do grupo, tendo sido tudo realizado com motivação, interesse e significado por parte das crianças.

De forma a completar o processo de avaliação e tendo em conta a importância das vozes das crianças, promovi, no final do projeto, e após as crianças terem visualizado o vídeo por elas construído e folheado o livro *“Aprender à Distância de Uma Carta”*, uma conversa em grande grupo, durante a qual realizei algumas questões, nomeadamente: *“O que mais gostaram ao longo do projeto? O que menos gostaram ao longo do projeto? O que aprenderam com o projeto?”* Optei por realizar esta conversa depois de as crianças visualizarem o vídeo e folhearem o livro

para que elas pudessem recordar tudo o que foi desenvolvido, pois “para a criança a avaliação será uma viagem de “retorno” ao interior do projeto, retorno a si mesma enquanto autora e avaliadora do vivido. Avaliar será, então, recordar, estruturar, mas também recriar e projetar de novo...” (Vasconcelos et al., 2011, p.79).

Apresento de seguida um quadro que sistematiza as perguntas realizadas às crianças.

Quadro 6 Avaliação do Projeto de Intervenção

Questões realizadas às crianças em conversa em grande grupo			
O que mais gostaram?	O que menos gostaram?	O que aprenderam?	O que é a correspondência?
<ul style="list-style-type: none"> • “Gostei mais de gravar.” (D.P) • “Gostei mais de fazer o livro da correspondência.” (B.M) • “Gostei mais de fazer o livro.” (M.F) • “Gostei das gravações.” (L.M) • “Gostei de receber as cartas dos meninos da Irlanda.” (F.S) • “Gostei de escrever cartas para os correspondentes.” (A.C) • “Gostei de pôr a capa cor-de-rosa no livro e jogar ao Senhor Lobo” (B.M) • “Fazer o livro e jogar ao Senhor Lobo.” (B.P) • “Das gravações.” (M.L) • “Receber as cartas da Irlanda.” (M.S) • “De fazer o livro.” (M.B) • “De ler as cartas da Irlanda.” (D.A) • “Escrever o meu nome e fazer o livro.” (H.A) • “O jogo do Senhor Lobo e ler as cartas.” (C.M) • “Gostei de ver o carteiro.” (D.A) • “Gostei de cozinhar o «Banana Bread», depois fiz em casa com a minha mãe.” (H.A) • “Gostei de falar no vídeo.” (F.S) 	<ul style="list-style-type: none"> • “De nada.” (M.F) • “Gostei de tudo.” (F.S, C.M, D.A, H.A, L.T, M.L, N.G, M.S, R.M, B.P) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Aprendi a fazer «Banana Bread».” (B.M) • “Aprendi a fazer uma carta.” (C.M) • “Aprendi a bandeira de Portugal e da Irlanda.” (B.M) • “Aprendemos a jogar ao Senhor Lobo.” (D.A) • “Aprendi como se faz uma carta.” (M.S) • “Aprendemos muitas palavras, palavras em inglês e irlandês, olá e adeus” (R.M) • “Aprendi o que era correspondência.” (D.P) • “Na carta tem de ter selo, data, nome e outras coisas.” (D.P) • “Temos de pôr na carta o nome do país onde estamos.” (H.A) • “As cartas começam com o cumprimento.” (M.S) • “Aprendemos que podemos decorar nas cartas.” (M.C) • “Que temos de assinar a carta no fim.” (M.S) • “Aprendemos palavras em inglês, «bread»” (F.S) • “Aprendemos mais sobre a Irlanda.” (M.S) • «Dia duit» (M.S) (Olá em Irlandês) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Fazer cartas.” (C.M) • “Enviar cartas.” (M.L) • “Enviar cartas para os correspondentes.” (A.C) • “Podemos pôr no correio.” (R.M) • “Podemos enviar pelo computador.” (M.S) • “Enviar por email.” (A.C) • “Não é só mandar cartas.” (B.M) • “Podemos enviar histórias.” (L.T) • “Podemos enviar fotografias.” (C.M) • “Podemos enviar coisas, como as castanhas.” (M.F) • “Podemos enviar desenhos.” (M.C)

Esta conversa foi bastante positiva e enriquecedora. Foi a forma de avaliação à qual conferi mais importância porque não há ninguém melhor para avaliar um projeto do que as próprias crianças que nele participaram.

Consegui perceber que o projeto teve significado para as crianças, que aprenderam com ele, que contribuiu para o seu crescimento pessoal e para enriquecer as suas aprendizagens. Assim sendo, através das vozes das crianças, posso concluir que os objetivos foram, na sua maioria, alcançados. Fiquei muito orgulhosa por todas as experiências e aprendizagens que proporcionei ao grupo com esta viagem entre uma sala de Portugal e outra da Irlanda.

Através das vozes das crianças e de todo o trabalho desenvolvido ao longo do tempo, pude constatar que o projeto de correspondência possibilitou que as crianças envolvidas realizassem diversas pesquisas, investigações e descobertas decorrentes da prática de correspondência. Desta forma, os grupos puderam ampliar e construir aprendizagens e conhecimentos através das respostas, das cartas enviadas, das dúvidas, das propostas e dos desafios subjacentes a todo o processo de correspondência. Importa referir que especialmente a escrita, a leitura e a interpretação decorrentes dos momentos das cartas revelaram-se atividades funcionais e repletas de significado.

Todo o projeto de correspondência desenvolveu-se num clima de afetividade, estabelecendo-se verdadeiros vínculos em cada troca de carta. O projeto permitiu ainda a partilha, a comunicação e difusão das produções das crianças em diversas áreas de conteúdo. Foram realizadas atividades subjacentes à área da formação pessoal e social, à área do conhecimento do mundo, à área de expressão e comunicação, no domínio da educação motora, artística, da matemática, da linguagem oral e abordagem à escrita, que conferiram sentido social e afetivo a todas as aprendizagens.

Ao longo do projeto existiram algumas evidências do interesse e envolvimento das crianças no projeto, assim como diversas aprendizagens decorrentes do mesmo. Destas evidências gostaria de destacar algumas. Aquando do fim da escrita da primeira carta aos correspondentes, foi possível observar as crianças, no momento de brincadeira e exploração livre das áreas, a recorrerem à área da escrita e a redigirem cartas. Quatro crianças, após algum tempo na área da escrita, juntaram-se a mim e, bastante entusiasmadas, afirmaram que também tinham escrito uma carta *“como nós fizemos juntos”*. Fiquei bastante contente e valorizei todas as suas cartas, pois é importante encorajar as crianças a progredir na sua capacidade de escrita, independentemente da fase em que a criança se encontre (Hohmann & Weikart, 2009).

Outra evidência relaciona-se com o projeto de investigação sobre as bandeiras. Alguns dias após a comunicação da investigação, foi possível observar algumas crianças, que não fizeram parte do grupo que realizou a investigação, a desenharem diversas bandeiras. Mais tarde, no momento de “Mostrar, Contar ou Escrever”, o M.C, remetendo para a investigação, partilhou com o grupo um livro sobre bandeiras. À semelhança do M.C e demonstrando que a investigação tinha despertado o seu interesse para saber mais sobre o tema, o M.S partilhou no momento de “Mostrar, Contar ou Escrever” um trabalho que continha diversas bandeiras desenhadas.

Outro momento que revelou o envolvimento do grupo no projeto aconteceu quando um menino teve de deixar o grupo e rumar até ao Brasil. Quando chegou o dia do seu aniversário, o grupo pensou como poderia fazer uma surpresa e propôs escrever uma carta, "*como as cartas que escrevíamos para a Irlanda*".

Em suma, por tudo o que foi apresentado e referido anteriormente, considero que através do projeto de intervenção -"Aprender à Distância de Uma Carta" - foi possível, todos juntos, construirmos um percurso de aprendizagem, repleto de significado.

5. CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Relatório Final corresponde ao fim de uma etapa que se caracteriza por um trabalho exigente e rigoroso de observação, pesquisa, aprofundamento teórico e investigação. No contexto de prática pedagógica, decorrente dos interesses do grupo, emergiu a problemática investigada.

O trabalho investigativo realizado visou *compreender e identificar como é que a Correspondência Escolar contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas de crianças em idade Pré-Escolar*, partindo de duas questões norteadoras:

1. Qual o contributo da correspondência escolar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas?
2. Como construir um percurso de aprendizagem por meio da correspondência escolar?

No decorrer de todo o processo que caracteriza um estudo investigativo, é de salientar que tive a oportunidade de refletir e planear uma investigação, operacionalizando a metodologia, os instrumentos de recolha e o tratamento de dados que considerei pertinentes e adequados. A estruturação do estudo de investigação constituiu-se um desafio. Ao longo do processo pretendi adotar uma postura e atitude de liberdade e abertura, para aceitar, ouvir e compreender possíveis críticas à investigação. Assim sendo, durante toda a fase de investigação, os conselhos e diretrizes disponibilizados pela orientadora institucional e pela orientadora cooperante foram essenciais e importantes. É possível afirmar que o processo de investigação contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional na medida em que me permitiu uma reflexão construtiva sobre a prática e uma maior conceptualização sobre o tema em estudo.

A investigação sobre uma determinada questão problema decorrente da prática pedagógica deve apresentar, como principal objetivo, o seu esclarecimento e a produção de conhecimento, sendo que envolve um processo de aprendizagem individual ativo, assim como um processo subordinado à partilha e participação de diversos parceiros numa comunidade de aprendizagem (Rolo, 2013). Importa referir que o conhecimento não pode ser “(...) propriedade individual, mas sim, uma propriedade socialmente partilhada (...)” (Rolo, 2013, p.118).

Neste sentido, de forma a partilhar o conhecimento decorrente da presente investigação e após uma abordagem aos dados reunidos, recolhidos e tratados, procuro de seguida responder às questões norteadoras desta investigação:

1. Qual o contributo da correspondência escolar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas?

Os circuitos de comunicação e difusão em que se enquadra a correspondência escolar ocupam um lugar de destaque, pois, de acordo com Folque (2014), constituem um importante meio de desenvolvimento social e cognitivo. Através da comunicação, é possível relacionarmos com os outros, partilhar saberes, descobertas e a nossa cultura (Henriques & Bispo, 2019).

De acordo com Candeias e Reis (2013) e Guedes e Neves (2017), a correspondência escolar, de forma geral, apresenta diversas potencialidades, pois a sua prática: promove a afetividade entre os grupos correspondentes; é geradora de novas aprendizagens significativas contextualizadas e subordinadas a diferentes áreas de conteúdos; promove o trabalho de projeto; estimula as crianças a contar, mostrar e partilhar as suas produções e vivências; promove ambientes repletos de significado em linguagem oral e abordagem à escrita, permitindo especialmente desenvolver a linguagem escrita e a compreensão da funcionalidade da mesma, possibilitando que os grupos se apropriem de uma das funções sociais da escrita, a comunicação à distância; promove a socialização; permite conhecer, por parte das crianças e educadoras, outras formas de trabalhar/organizar o trabalho e possibilita que cada grupo tenha acesso a um meio, uma cultura e uma realidade diferentes.

A sua prática permite, ainda, “(...) preservar um meio de comunicação atualmente desvalorizado, promove um sentido de responsabilidade e comprometimento para com o outro. A par, reside uma capacidade de resiliência e espera do não imediato” (Mendes et al., 2019, p. 58).

De acordo com a bibliografia consultada, importa referir que são as propostas e os desafios sugeridos por ambos os grupos que mantêm a correspondência desafiante e significativa, proporcionando aprendizagens, saberes e interações que vão ao encontro dos interesses das crianças (Mendes & Ricardo, 2019).

Em suma, a Correspondência Escolar permite alcançar diversos e diferentes objetivos, permitindo, nomeadamente, “o desenvolvimento e construção interativa do conhecimento/aprendizagens”; “a partilha e difusão de produtos culturais”; “a troca sistemática de saberes, dando concretização social às aprendizagens” e “o desenvolvimento de competências/saberes instrumentais através da plástica, escrita/leitura, resolução de problemas” (Candeias & Reis, 2013, p.23).

Na sequência das entrevistas realizadas às educadoras de infância, é possível verificar que estas conferem uma grande importância e significado à correspondência escolar. Corroborando a literatura consultada, as entrevistadas referem, como potencialidades da prática de Correspondência Escolar, o desenvolvimento da identidade social e cultural das crianças, a partilha de aprendizagens e saberes entre os grupos, assim como o desenvolvimento e estabelecimento de interações sociais. O desenvolvimento da linguagem oral e a promoção da importância e do valor da escrita também são apontados como potencialidades. Por fim, a correspondência permite que a aprendizagem seja construída de forma colaborativa, com o

contributo e participação de todos os envolvidos, promovendo ainda situações de cooperação entre as crianças de cada grupo.

De forma geral, a correspondência permite aprender e experienciar diferentes formas de expressão e comunicação, sendo uma prática que possibilita que as crianças desenvolvam gosto pela leitura e escrita, assim como curiosidade em conhecer outras pessoas, culturas e realidades. Simultaneamente, as crianças compreendem as relações que se estabelecem entre a linguagem oral e a linguagem escrita, conferindo significado à necessidade de escrita, comunicação e difusão de saberes (Botelho, 2010).

Importa agora responder à próxima questão norteadora da investigação:

2. Como construir um percurso de aprendizagem por meio da correspondência escolar?

Através do projeto de intervenção “Aprender à Distância de Uma Carta”, pretendi, em conjunto com as educadoras titulares de cada grupo e com as crianças, construir um percurso de aprendizagem por meio da correspondência que pudesse ser um exemplo. Um projeto que possibilitasse um conjunto de aprendizagens significativas para ambos os grupos e que fosse simultaneamente motivador e desafiante. Pretendi implementar este circuito de comunicação e difusão através da vantagem de os grupos estarem em contextos geográficos e culturais diferentes, podendo este facto ser benéfico para a aprendizagem. A correspondência escolar “(...) é tanto mais rica quanto mais diferentes são os locais de proveniência dos correspondentes” (Paulus, 2013, p.109), sendo que, através da correspondência, é possível encurtar distâncias geográficas.

As informações partilhadas ao longo da correspondência decorreram dos saberes, das vivências, das experiências e das produções culturais dos grupos, constituindo-se uma aprendizagem significativa. Todas as partilhas foram encaradas com seriedade e através de um compromisso estabelecido entre os adultos e as crianças.

Ao longo da correspondência geraram-se diversas situações de trabalho colaborativo e cooperativo que culminaram em aprendizagens contextualizadas e, desta forma, significativas. Através desta prática foi possível promover um processo de trabalho dinâmico, estruturado e sistemático, concretizado num produto final (livro e vídeo). Ao longo da correspondência, foi possível originar diversos processos de escrita, enquanto atividade comunicativa. A constante e sistemática valorização dos produtos realizados pelas crianças também esteve sempre presente.

Por tudo o que foi referido, através da correspondência, foi possível desenvolver o sentido de solidariedade, em que as crianças partilharam e ensinaram-se mutuamente na troca de cartas; criaram-se interações que originaram dinâmicas de trabalho através das cartas recebidas e a escrever; proporcionaram-se tempos coletivos e individuais benéficos para a exploração de conceitos e conteúdos importantes para os grupos; através deste circuito de comunicação e difusão, as crianças assumiram uma maior responsabilização, uma vez que os produtos culturais partilhados saíam do espaço da sala (Candeias & Reis, 2013).

Tal como refere Costa et al., (2019), o processo de Correspondência Escolar permite experienciar uma verdadeira alegria e um grande entusiasmo, especialmente quando se escrevem as cartas, quando se partilham problemas, livros, construções, projetos de estudo ou de investigação, em que a criatividade artística e intelectual está presente. Desta forma, a troca de produtos culturais “confere uma dimensão social às aprendizagens, pois as crianças refletem sobre o que fizeram, sobre as opiniões e sugestões dos correspondentes” (Costa et al., 2019, p.199).

Corroborando a experiência descrita por Henriques e Bispo (2019), no decorrer do projeto de intervenção desenvolvido - “Aprender à Distância de Uma Carta” - também foi possível observar que as crianças apresentavam um constante entusiasmo e curiosidade por tudo o que recebíamos, sendo que a escrita das cartas foi sendo facilitada pelas propostas dos correspondentes. Desta forma, de acordo com as trocas sistemáticas, foi possível estruturar e organizar o que queríamos contar e decidir que desafios iríamos propor. Assim, acrescentámos às nossas trocas e partilhas, aprendizagens que fizemos na sala: projetos, desenhos, receitas, problemas matemáticos, histórias, construções, jogos, entre outras.

Através do projeto de intervenção, foi possível construir um percurso de aprendizagem, pois a troca de correspondência possibilitou diversos momentos significativos de aprendizagens, sendo que o trabalho subjacente à correspondência, à semelhança de Neves e Silva (2015), constituiu uma referência para o planeamento do trabalho pedagógico, assim como para o planeamento de atividades inseridas e contextualizadas na agenda semanal.

Importa referir que, no processo de correspondência, o educador assume um papel fundamental na forma como as crianças encaram a correspondência. Neste sentido, é essencial que o educador tenha consciência do seu papel, da sua importância e responsabilidade. O adulto deve, de forma geral, “valorizar as propostas que chegam pela correspondência, bem como servir de leitor e escriba das intencionalidades das crianças, (...) criar um ambiente de linguagem escrita fará com que a criança lhe atribua uma funcionalidade, fundamental no desenvolvimento do seu projeto escritor/leitor” (Mendes et al., 2019, p.58).

Por fim, considero a correspondência escolar uma dinâmica e temática cada vez mais significativa nas nossas escolas. Julgo que apresenta inúmeras potencialidades para as aprendizagens das crianças, sendo uma importante ferramenta no que diz respeito à ajuda na preparação destas para se tornarem futuros adultos e cidadãos de sucesso, ativos e conscientes na sociedade em que vivemos. Espero que a minha investigação possa contribuir para clarificar as potencialidades e também limitações da Correspondência Escolar, assim como para caracterizar e clarificar o papel do adulto nesta dinâmica, inspirando educadores a implementarem esta prática na sua sala. Creio ter demonstrado que é possível construir um percurso de aprendizagem ativo e significativo por meio da correspondência escolar. Decorrente das suas potencialidades, espero que o projeto de intervenção possa ser promotor de futuras práticas e dinâmicas de correspondência. Desejo, ainda, que o meu estudo possa contribuir para originar diferentes dinâmicas de Correspondência Escolar, assim como perspetivar novas investigações sobre esta temática.

Por último, com o final do presente Relatório Final, encontra-se subjacente o fim de mais um percurso académico. Todo o meu percurso desenvolvido ao longo do Mestrado contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Pude completar a minha formação enquanto profissional de educação, assim como ampliar conhecimentos, aprendizagens e práticas decorrentes do Mestrado em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. No entanto, ficam as saudades e a recordação daquele que se constitui um percurso fundamental e que contribuiu bastante e de forma sistemática para me tornar naquilo para que sempre lutei, a pessoa/professora/educadora Inês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A correspondência Interescolar. (s.d.). *MEM - Circuitos de comunicação das aprendizagens e das produções (Dossier Temático)*.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Em B. Campos, *Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto Editora.
- Alvarenga, I. J. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Alves, P. (2005). *A escrita colaborativa a distância em Inglês Língua Estrangeira*. Universidade de Aveiro.
- Amante, L. (2005). As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Pré-Escolar. Excertos de Um Percuro. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5-36.
- Amaro, S., Ramos, A., & Osório, A. (2009). Os meninos à volta do computador: a aprendizagem colaborativa na era digital. *Revista de Educação: As TIC na aprendizagem e formação Vol 1 (1)*, pp. 112-122.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Interações NO.30*, pp. 110-137.
- Baptista, A. F. (2014). *Escrita Colaborativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brottier, C. S. (2018/2021). *Projeto Educativo de Escola*.
- Candeias, F., & Reis, I. (2013). Partilha de saberes através da correspondência, no jardim de infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna, N.º1, 6.ª série*, pp. 19-25.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (1997). Oficina de Formação e Interação Cultural para uma escola Europeia: Projecto de Formação numa Lógica Inovadora. Em M. Santos, & A. Carvalho, *Interação Cultural e Aprendizagem: Correspondência Escolar e Classes de Descoberta* (pp. 51-56). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche Crechendo com Qualidade*. Porto Editora.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Condessa, I. (2012). Marcas da cultura regional açoriana no currículo da EF do Ensino Básico. Em B. Pereira, A. Silva, & G. Carvalho, *Atividade Física, Saúde e Lazer - O Valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 105-115). Serrer, soluções editoriais.
- Correia, P. L. (1997). Os Jardins também se escrevem e visitam - Intercâmbio entre Jardins de Infância. Em Santos, Milice, & A. Carvalho, *Interação Cultural e Aprendizagem: Correspondência Escolar e Classes de Descoberta* (pp. 113-117). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. P., & Oliveira, L. R. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação vol.28 nº2*.
- Costa, Â., Correia, C., Raminhos, E., Silva, H., Jesus, M. E., Louseiro, M., & Ribeiro, S. (2019). Autoformação cooperada num grupo online. *Revista do Movimento da Escola Moderna, N.º7, 6.ª série*, pp. 194-214.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Revista do Movimento da Escola Moderna N.º3 6.ª Série*, pp. 35-52.
- Davis, C., Silva, M. A., & Espósito, Y. (Novembro de 1989). Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. pp. 49-54.
- Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. *Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.
- Educativa, E. (2019). *Regulamento Interno*.
- Fábrica, J. (2019). *Prática de Meditação nas escolas- Um estudo sobre as perceções de crianças, encarregados de educação e profissionais da educação em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Fernandes, J. (2004). Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna N.º22, 5.ª Série*, 5-26.
- Fernandes, M. (2013). *Métodos de avaliação pedagógica*. Universidade do Algarve.

- Ferreira, A. (2019). *As Interações entre pares em Jardim de Infância: Um estudo num grupo de 3 anos*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferreira, A. P. (2016). *A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Figueiredo, E. (2019/2020). *Projeto Curricular de Grupo 4 Anos B*.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-137). Porto Editora.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. O.-F. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Freinet, C. (1996). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Editorial Estampa.
- Freitas, C. V. (1997). *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas: Caderno de organização e gestão escolar*. Ministério da Educação.
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas.
- Giugni, G. (1991). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Scuola Viva/22.
- Gomes, C. (2016). *Aprender Inglês? Porquê? Contributo da aprendizagem precoce da Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Goucha, L., & Melancia, F. (2000). Relatos de Correspondência. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, N.º9, 5.ªsérie, pp. 9-24.
- Goulart, F. M. (2011). *Transversalidade da Aprendizagem na Escola: A linguagem e a Leitura como factores de integração das aprendizagens*. Universidade dos Açores.
- Guedes, M., & Vala, A. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, pp. 53-63.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

- Henriques, S., & Bispo, V. (2019). Vivências partilhadas de dois grupos de jardim de infância pela correspondência. *Revista da Escola Moderna, N.º 7, 6.ª série*, pp. 26-36.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: Que Realidade?* Editorial Novembro.
- Katz, L. (2006). Prespectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar 11*, pp. 7-21.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Larrote, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Graó.
- Leal, M. (2018). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: Conectar Mundos e Construir Aprendizagens*. Universidade de Évora- Escola de Ciências Sociais, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 110-138). Porto Editora.
- Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República - I Série A n.º34*. Assembleia da República.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Mendes, M. C., Ricardo, M., & Mendes, R. (2019). A multiplicidade dos circuitos de comunicação do jardim de infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna, N.º7, 6.ªsérie*, pp. 16-25.
- Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. (2006). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica.
- Miranda, C. (2011). A correspondência como instrumento impulsionador de atividades cooperadas. *Revista do Movimento da Escola Moderna N.º4, 5.ª SÉRIE*, pp. 25-34.
- Miranda, C., Morais, C., & Dias, P. (2007). Colaboração em ambientes online na resolução de tarefas de aprendizagem. *Atas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação*. Centro de Competência da Unviersidade do Minho.
- Moraz, A., Ramalho, H., Gonçalves, M., & Fonseca, M. J. (2004). *Avaliação: Rotas e Via*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, M. A. (2006). *A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua Implementação em Sala de Aula*. UnB.
- Neves, Í., & Silva, S. (2015). A correspondência escolar como impulsionadora de atividades e projetos em duas salas de jardim de infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, N.º3, 6.ª série(2), pp. 86-92.
- Niza, I., & Martins, M. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.
- Niza, S. (2004). Editorial: Configuração dos discursos didáticos desenvolvidos pelo MEM. *Revista do Movimento da Escola Moderna N.º22 5.ª Série*, pp. 3-4.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-159). Porto Editora.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, N.º37, 5.ª série, pp. 5-13.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. O.-F. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Osório, R. (2015). O modelo pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 75-85.
- Paulus, P. (2013). *Uma outra forma de fazer escola. A voz do operário da ajuda*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Pereira, C. (2019). A entrada na profissão no contexto do Movimento Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, N.º7, 6.ª série, pp. 81-98.
- Pina, I. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: A passagem do 1.º para o 2.º ciclo. Continuidade ou Recomeço?* Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pinto, M. H. (2011). *Intervenção Educativa no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório - O uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças*. Universidade dos Açores.
- Pires, C. (2020). *Relatório Final: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Jean Piaget: Escola Superior de Educação de Almada.

- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche. *APEI*, 1-16.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, I., & Martins, L. (2017). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna N.º 5 6.ª Série*, 61-67.
- Ribeiro, B. (2015). *Portefólio de Estágio*. Instituto Jean Piaget.
- Ribeiro, B. (2016). *A Correspondência Escolar entre dois países - um Percurso de Aprendizagem*. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Ribeiro, C. (2018). *Aprendizagem Colaborativa para a Compreensão de Textos nas Aulas de Língua*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Ribeiro, L. (2014). *A interação entre pares em creche e jardim-de-infância. As suas potencialidades no desenvolvimento da criança*. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Riley, J. (2004). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação e Infância. Em *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 42-54). Texto Editora.
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de Projectos. *Escola Moderna N.º 6 5.ª Série*, 5-14.
- Rolo, C. (2013). A escrita de professores: construção do conhecimento a partir das práticas. *Revista do Movimento da Escola Moderna N.º 1 6ª série*, pp. 110-119.
- Rosa, A. (2014). *Interações Sociais entre pares em creche e jardim-de-infância*. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Sales, A. C. (2019). *A Cooperação como estratégia de aprendizagem em turmas heterogéneas*. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Santos, M. R. (1997). Pedagogia dos Intercâmbios Inter e Multiculturais - Novos Caminhos de Aprendizagem. Em M. Santos, & A. Carvalho, *Interação Cultural e Aprendizagem: Correspondência Escolar e Classes de Descoberta* (pp. 15-20). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, pp. 46-64.
- Silva, G., & Silva, C. (2017). A Importância da Aprendizagem Significativa nos Anos Iniciais. *Revista Científica Semana Acadêmica*, pp. 1-12.

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares pra a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J., & Arce, A. (2010). Infância, conhecimento e função docente nos documentos dos MEC destinados a educação infantil: Uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line* 39, pp. 119-135.
- Silva, S., & Lucas, M. (Novembro de 2003). A Importância das Interações Sociais na Educação Infantil: Um Caminho para Compreender o Processo de Aprendizagem. *I Encontro Paranense de Psicologia*, pp. 130-135.
- Silva, S., & Sousa, A. (2017). Planificação e avaliação cooperada: um percurso no jardim de infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 68-78.
- Siraj-Blatchford, J. (2004). Design, Tecnologia e o Uso de Computadores na Educação de Infância. Em *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 103-113). Texto Editora.
- Spodek, B. (2010). Introdução. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1-14). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres, L., Alcantara, R., & Irala, F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional* V.14 N.13.
- Vala, A. (2008). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna Nº42 5.ªsérie*, pp. 5-12.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa*. Almedina.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância - Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. MEC-- DGIDC.
- Viana, I. (2007). *Projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico - Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Universidade do Minho.
- Watts, H. (1985). When teachers are researschers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, pp. 118-127.
- Wetton, P. (2004). Desenvolvimento Físico na Educação de Infância. Em *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 88-102). Texto Editora.
- Zabalza, A. M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições: ASA.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

Webgrafia

Botelho, M. (21 de Dezembro de 2010). *Histórias Partilhadas*. Obtido de Sala da Marta: <https://sala-da-marta.blogspot.com/search?q=correspond%C3%Aancia>

Guedes, M. (02 de Dezembro de 2018). *Correspondência...para que vos quero?* Obtido de 100 Histórias para Partilhar: <https://100historiasparapartilhar.blogs.sapo.pt/correspondencia-para-que-vos-quer-9830>

Guedes, M., & Neves, Í. (2017). *Fomos pôr a carta ao marco do correio*. Obtido de A Sala da Mónica: <https://asaladamonica.blogspot.com/search?q=correspond%C3%Aancia>

Vala, A. (2 de Fevereiro de 2012). *Passo a Passo*. Obtido de <http://educadoraadelaide.blogspot.com/search?updated-max=2016-02-14T10:48:00-08:00&max-results=7>

Vala, A. (2019). *Correspondência? Para quê?* Obtido de Crescendo em Partilha: <https://crescendo-em-partilha.webnode.pt//correspondencia-para-que/>

APÊNDICES

Apêndice A – Guião de Entrevista realizada às Educadoras de Infância

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas	Observações
A- Legitimação da entrevista e garantia de motivação das entrevistadas	Legitimar a entrevista. Motivar os entrevistados	<ol style="list-style-type: none"> 1- Apresentação, de forma geral, do trabalho de investigação. 2- Explicação da importância da cooperação do entrevistado para o estudo. 3- Colocação do entrevistado na situação de membro da investigação. 4- Garantia de confidencialidade dos dados. 5- Pedido de autorização para a gravação da entrevista. 	
B- Caracterizar a situação profissional das entrevistadas	Identificar os dados profissionais das entrevistadas	<ol style="list-style-type: none"> 1- Quais as habilitações literárias que apresenta? 2- Há quanto tempo exerce funções? 	
C- Caracterizar as limitações e potencialidades da correspondência escolar relativamente às crianças em idade pré-escolar	Identificar as potencialidades e limitações no que respeita à aprendizagem das crianças, decorrentes da correspondência escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1- Considera que a prática de correspondência escolar é fator de desenvolvimento de aprendizagem? 2- Que potencialidades identifica para o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas com as crianças? 3- Quais as maiores dificuldades sentidas pelas crianças no processo de correspondência escolar? 4- Quais as limitações que identifica na realização desta dinâmica? 	<p>Apresentar exemplos de respostas sempre que necessário</p> <p>Não induzir a entrevistada em nenhuma resposta</p>
D- Caracterizar a importância e o papel da educadora de infância no processo de correspondência escolar	Refletir sobre a importância do papel do adulto no processo de correspondência escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1- Que importância assume a educadora ao longo de todo o processo de correspondência escolar? 	Papel do adulto no processo de correspondência escolar
E- Encerramento da entrevista.	- Agradecer a colaboração da participante e encerrar a entrevista.	“A entrevista chegou ao fim. Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade”	

Apêndice B – Declaração entregue aos colégios para realização do estudo de investigação



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada

Decreto Lei nº 468/88 de 16 de dezembro

Declaração

Para os devidos efeitos, se declara que **Inês Margarida Morais Pina** é estudante do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* desta *Escola Superior de Educação*. Mais se declara que, no âmbito da realização do trabalho final de curso, a estudante necessita de proceder à recolha de dados junto das crianças e da comunidade educativa, para a respetiva investigação, durante o período de *Prática de Ensino Supervisionada*.

Ainda se declara que os dados recolhidos serão utilizados apenas para este efeito e a estudante respeitará todos os procedimentos inerentes à proteção de dados e garantia de anonimato e privacidade.

Por ser verdade, se passa a presente declaração que vai assinada e autenticada com carimbo em uso neste Estabelecimento de Ensino Superior.

Almada, 25 de outubro de 2019



To whom it may concern

Almada, 25th October, 2019

Dear Sir/Madam

We hereby declare that **Inês Margarida Morais Pina** is a student of our *School of Education*, Portugal, in a Master Course of Pre-School Education. In this context she must develop a research in order to write her Master Thesis. The theme to be researched regarding her interests is the pedagogic effect of correspondence and interchange between the group of children she is working with in her internship and a group of children of a foreign pre-school, in this case, an Irish Pre-School.

Please be so kind to help this student to develop her research, authorizing her to collect data during this interchange.

Best regards,

Director



(Doctor Ana Cristina Cruz Gonçalves)

Apêndice C – Protocolo de Consentimento Informado – Encarregados de Educação



Caras Famílias,

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, desenvolvido pela Estagiária Inês Pina, venho pelo presente solicitar a Vossa colaboração, no sentido de autorizarem a captação de fotografias dos Vossos Educandos, em contexto de sala, de forma a ilustrar o trabalho realizado no Estágio Curricular. Importa referir que as imagens captadas neste âmbito não serão utilizadas nem partilhadas se não para este efeito e, ainda, que haverá o cuidado de não fotografar o rosto das crianças.

De igual forma, no âmbito do projeto de Investigação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo tema será a "Correspondência Escolar" enquanto promotor de diversas aprendizagens, gostaria ainda de solicitar a participação e captação de imagem dos vossos educandos no que se refere à troca de correspondência escolar. Pretende-se que a correspondência seja uma forma de conhecer e interagir com novos países e culturas. Neste sentido, foi selecionado um Colégio na Irlanda, onde as crianças e direção se disponibilizaram a trocar correspondência com a nossa sala e, juntos, a realizar um percurso de aprendizagem ativo e significativo.

Certa da Vossa Colaboração,

A Estagiária Inês Pina

Autorização captação de imagem no âmbito do Estágio Curricular

Autorizo

Não autorizo

(Assinalar a opção pretendida) a captação de imagens do meu educando _____ no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Estagiária Inês Pina.

Autorização captação de imagem no âmbito do Projeto de Investigação:

"Correspondência Escolar"

Autorizo

Não autorizo

(Assinalar a opção pretendida) a participação e captação de imagens do meu educando _____ no âmbito do Projeto de Investigação "Correspondência Escolar" do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Estagiária Inês Pina.

Lisboa, _____

O Encarregado de Educação

Dear Families,

Under the Supervised Teaching Practice of the Master in Preschool Education by the Jean Piaget Higher School of Education (Portugal) developed by Inês Pina Intern, specifically in the scope of the Research Project of the Master in Preschool Education, whose theme will be "School Correspondence" as a promoter of various learning, we would like to request the participation and image capture of your students regarding the exchange of school correspondence. Correspondence is intended as a way of knowing and interacting with new countries and cultures. In this sense, a college was selected in Portugal where the children and direction were available to exchange correspondence with the room and together to undertake an active and meaningful learning path.

Sure of Your Collaboration,|

The Intern Inês Pina

Image capture authorization under the Research Project :
"School Correspondence"

I AUTHORIZE

I DO NOT AUTHORIZE

(Check the desired option) the participation and capture of images of my student _____ within the scope of the Research Project "School Correspondence" of the Master in Preschool Education of Inês Pina Intern.

Balbriggan, _____

The guardian

Apêndice D – Declaração Consentimento Informado - Entrevistadas

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O trabalho de investigação desenvolvido no contexto de Mestrado Educação Pré-Escolar, pela Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada tem como principal objetivo analisar e refletir sobre a dinâmica de correspondência escolar no ensino pré-escolar. O estudo visa compreender e identificar como é que a correspondência escolar contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas de crianças em idade Pré-Escolar, partindo de duas questões norteadoras:

1. Qual o contributo da correspondência escolar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas?
2. Como construir um percurso de aprendizagem por meio da correspondência escolar?

Para o efeito, enquanto participantes nesta investigação, será necessária a colaboração de vários intervenientes educativos.

Este estudo não terá qualquer tipo de risco ou despesa aos participantes, sendo que as informações recolhidas a partir de uma entrevista presencial (gravada em formato áudio para registo fidedigno posterior da informação facultada) serão totalmente confidenciais e que a identidade dos entrevistados não será revelada. A colaboração dos participantes é voluntária e poderá ser cessada a qualquer altura, logo que este assim o deseje.

Os resultados da investigação serão apresentados no instituto Superior de Educação de Jean Piaget de Almada

(Assinatura do autor da investigação)

Declaro que li e compreendi a informação acima descrita e que aceito participar nesta investigação de livre vontade, autorizando a utilização dos dados recolhidos durante a entrevista, desde que a minha identidade se mantenha no anonimato.

Lisboa, _____

(Assinatura do entrevistado)

ANEXOS

Anexo A - Declaração RCAAP



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal,

Inês Margarida Morais Pina
Portador do Cartão de Cidadão n.º 13656520

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: A Correspondência Escolar como Estratégia de Aprendizagens Significativas
Concluído/a em 25/05/2020

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da/o Inês Margarida Morais Pina uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:
Acesso aberto Acesso restrito
Acesso fechado Acesso Embargado¹ até / /

Email: inesmmpina@gmail.com Contacto tlf: 911585485

Data: 25/05/2020

Assinatura: Inês Margarida Morais Pina

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1100-157 Lisboa

T 218 316 500
F 218 505 805

www.piaget.org
info@piaget.pt



Digitalizada com CamScanner

Anexo B - Licença de distribuição não exclusiva



ANEXO I

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra. :

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 25/05/2020

Assinatura: Inês Margarida Soares Pires

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º

T. 218 316 500

www.ipiaget.org

1250-157 Lisboa

F. 218 595 825

info@ipiaget.pt

CS Digitalizada com CamScanner

Anexo C – Cronograma de Ações: Projeto – “Aprender à Distância de Uma Carta”

Quadro 7 Cronograma de Ações: Projeto - "Aprender à Distância de Uma Carta"

	Datas		nov/19					dez/19				jan/20				
	Intenções	23-31	01-08	11-15	18-22	25-19	02-06	09-13	16-20	23-31	01-06	07-10	13-17	20-24	27-31	
	Observação em Pré-Escolar															
	Caracterização do contexto socioeducativo															
	Identificação do Projeto de Intervenção															
	Intervenção															
	Definição do problema (Início do projeto)															
Execução dos objetivos específicos	Enviar cartas para a Irlanda															
	Receber cartas de longe															
	Mostrar o que aprendemos															
	Contar coisas															
	Saber coisas sobre a Irlanda															
	Fazer envelopes															
	Falar com os amigos da Irlanda															
	Saber coisas sobre os meninos da Irlanda															
	Interrupção															
	Divulgação do Projeto															
	Avaliação do Projeto															

Anexo D – Atividade Área Vocabular de Carta












Área vocabular da palavra <u>carta</u>	
Carteiro 	papel 
envelope 	selo 
morada	país 
Correios 	bolsa de carteiro 
ler 	pessoas 
letras 	números 

Figura 4 Registo área vocabular de carta

Anexo E – Atividade Estrutura da Carta

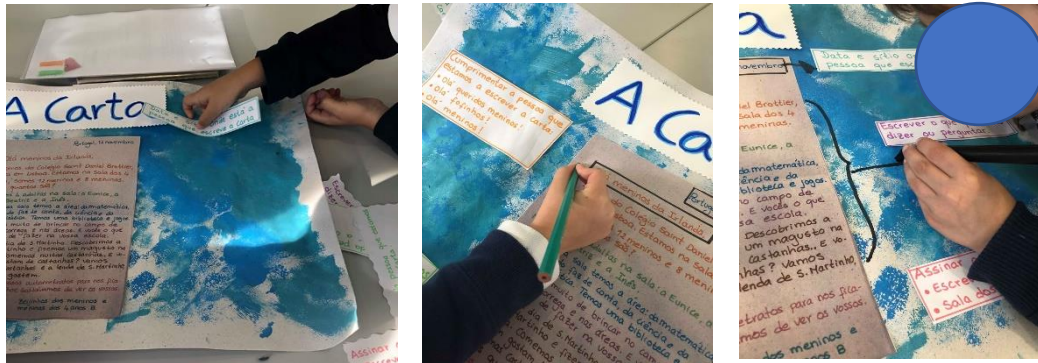


Figura 5 Organização de Informação no cartaz



Figura 6 Comunicação do cartaz sobre os elementos da carta

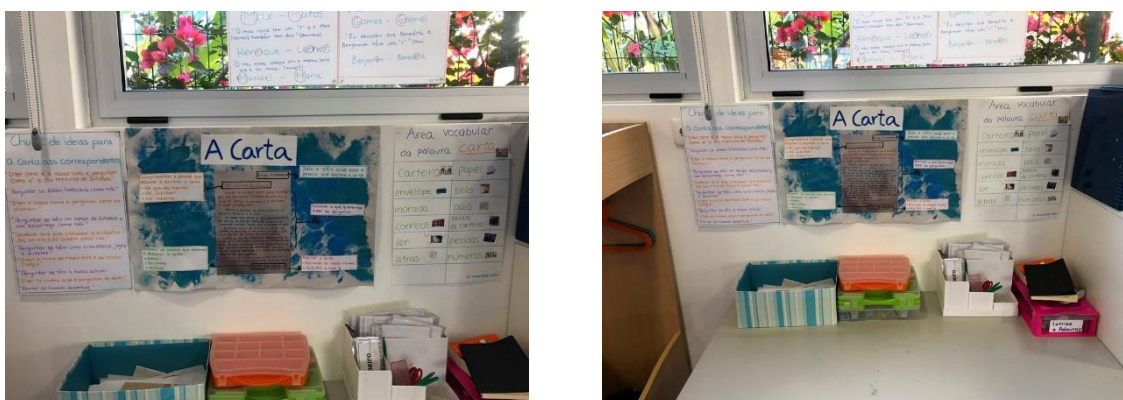


Figura 7 Área da escrita com as descobertas realizadas

Anexo F – Atividade Planificação da Carta aos Correspondentes (Chuva de Ideias)

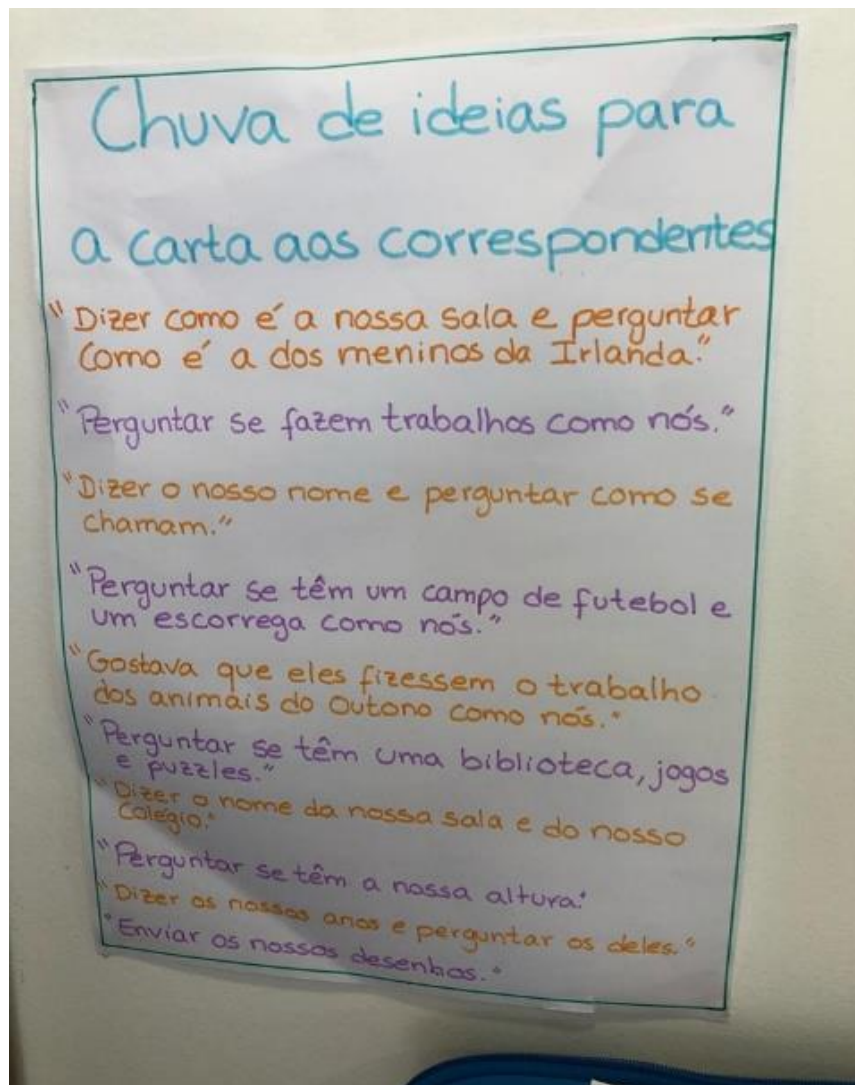


Figura 8 Registo da Chuva de Ideias

Anexo G – Atividade Autorretrato



Figura 9 Processo de Realização do Autorretrato



Figura 10 Autorretratos Sala 4 anos B

Anexo H – Atividade de Escrita da Primeira Carta para os Correspondentes



Figura 11 Observação das Cartas do "Félix"



Figura 12 Escrita da Carta aos Correspondentes

Anexo I – Atividade Envelope e decoração da carta aos correspondentes



Figura 13 Processo de Decoração do Envelope e dos Materiais a Enviar

Anexo J - Primeira Carta Escrita aos Correspondentes

Portugal, 12 novembro

Olá meninos da Irlanda,

Somos do Colégio [redacted],
que fica em Lisboa. Estamos na sala dos 4
anos B, somos 12 meninos e 8 meninas.
E vocês quantos são?

Temos 4 adultas na sala: a Eunice, a
Maria, a Beatriz e a Inês.

Na nossa sala temos a área: da matemática,
da escrita, do faz de conta, da ciência e da
expressão plástica. Temos uma biblioteca e jogos.

Gostamos muito de brincar no campo de
futebol, no escorrega e nas áreas. E vocês o que
mais gostam de fazer na vossa escola.

Ontem foi dia de S. Martinho. Descobrimos a
lenda de S. Martinho e fizemos um magusto na
nossa escola. Comemos muitas castanhas. E vo-
cês também gostam de castanhas? Vamos
enviar algumas castanhas e a lenda de S. Martinho.
Esperemos que gostem.

Enviamos os nossos autorretratos para nos fica-
rem a conhecer melhor. Gostávamos de ver os vossos.

Beijinhos dos meninos e
meninas dos 4 anos B

Figura 15 Primeira Carta para os Correspondentes em Português

Portugal, 12 of November

Hello children from Ireland,

We're from [redacted] school, that
is located in Lisbon, Portugal. We're in the 4 years
old classroom and we have 12 boys and 8
girls. How many kids are in your classroom?

Also, we have 4 adults in our classroom:
Eunice, Maria, Beatriz and Inês.

Mathematics, calligraphy, make belief, science,
plastic expression a library and a few games,
all make part of the classroom we're in.

We love to playing in the soccer field and the
slide. What do you enjoy most in your school?

Yesterday was Saint Martin's day. We learned
about St. Martin's legend and celebrated "Magusto"
(Portuguese tradition) by eating roasted chestnuts
in our school. Do you guys like chestnuts too?
We'll send you the story of St. Martin's legend
and some chestnuts, we hope you enjoy it.

Attached to this letter, there's a picture of us,
hope you can send us yours.

Kisses and hugs from boys
and girls in 4 years old
classroom.

Figura 14 Primeira Carta para os Correspondentes em Inglês

Anexo K – Atividade: Investigação sobre Bandeiras



Figura 16 Cartaz Investigação sobre as Bandeiras

Anexo L – Entrega da Carta dos Correspondentes



Figura 18 Entrega da Carta dos Correspondentes pelo Carteiro



Figura 17 Carta dos Correspondentes

Anexo M – Leitura da Primeira Carta dos Correspondentes



Figura 21 Abertura e Leitura da Carta dos Correspondentes



Figura 19 Autorretratos dos Correspondentes

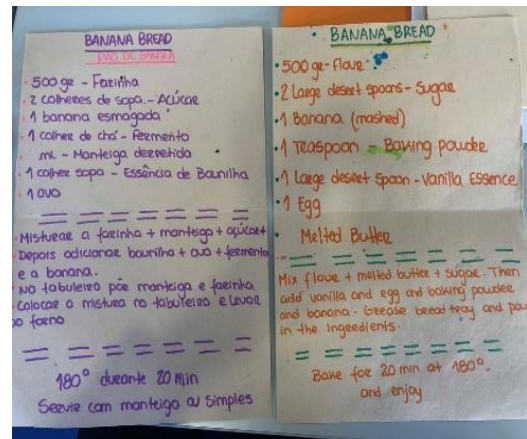


Figura 20 Receita enviada pelos correspondentes



Figura 22 Exploração da carta dos correspondentes, pelas crianças

Anexo N – Primeira Carta Recebida dos Correspondentes

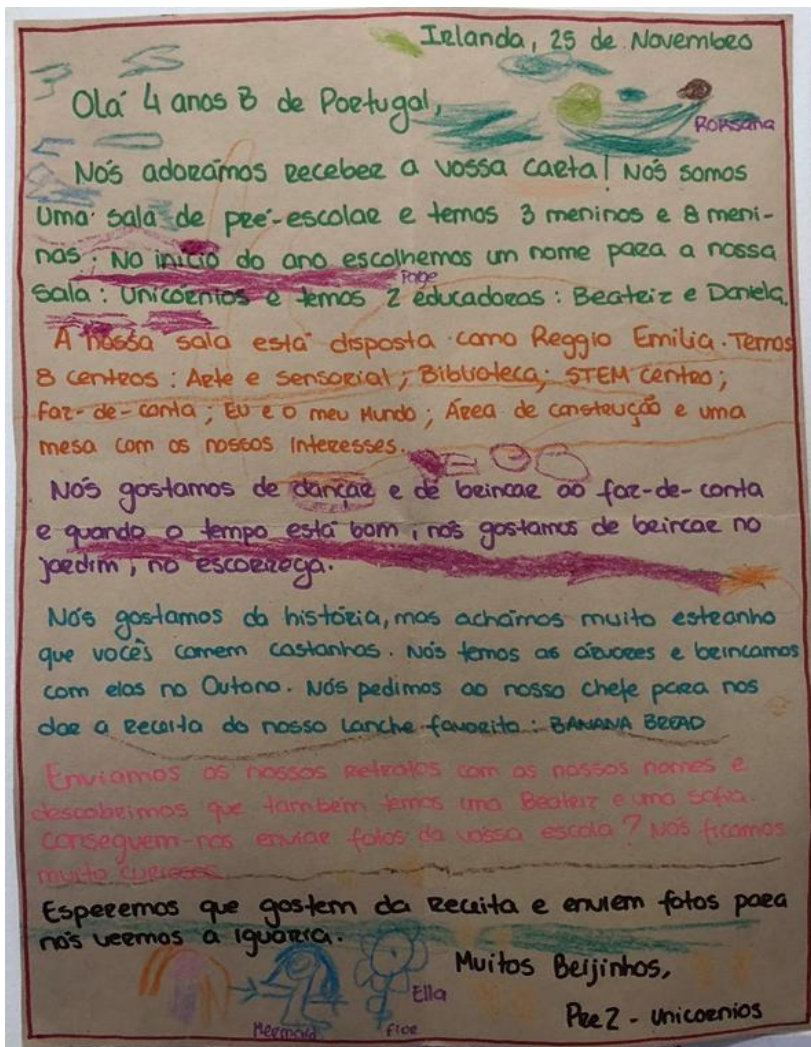


Figura 23 Carta dos Correspondentes em Português

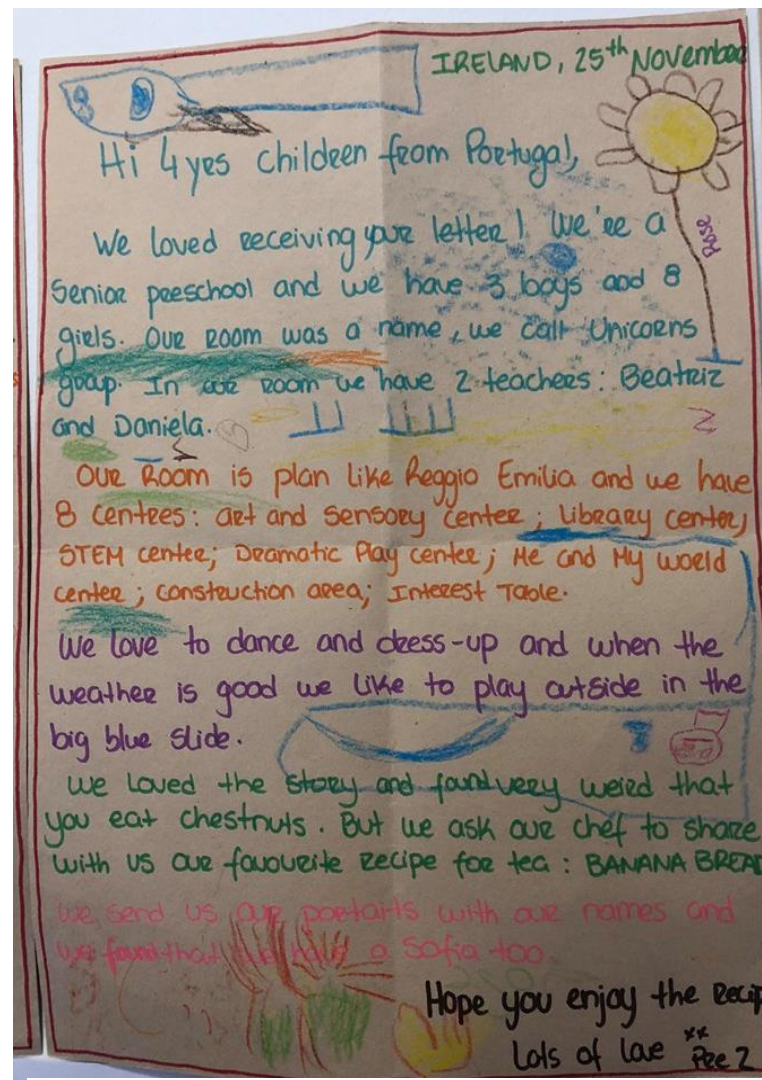


Figura 24 Carta dos Correspondentes em Inglês

Anexo O – Atividade: Contagens



Figura 25 Formação e Organização de Conjuntos

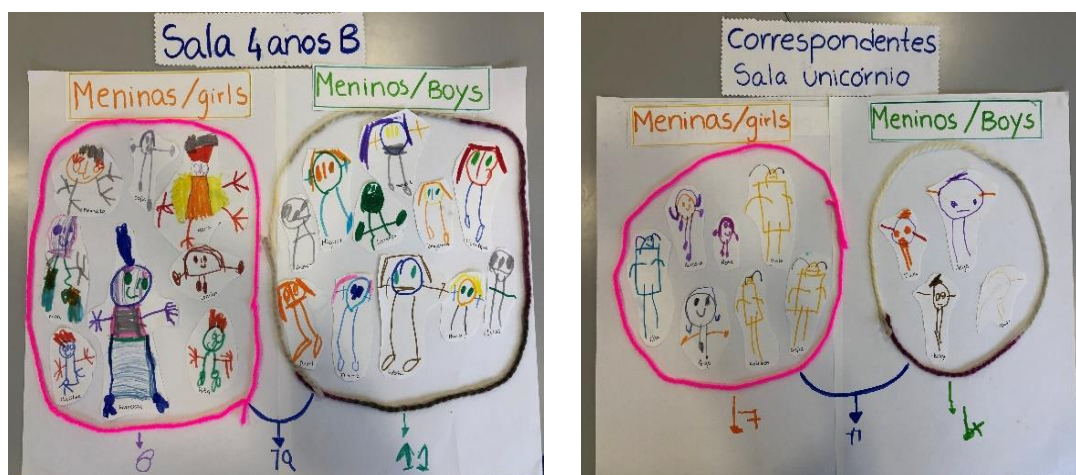


Figura 26 Registo das Contagens Terminado

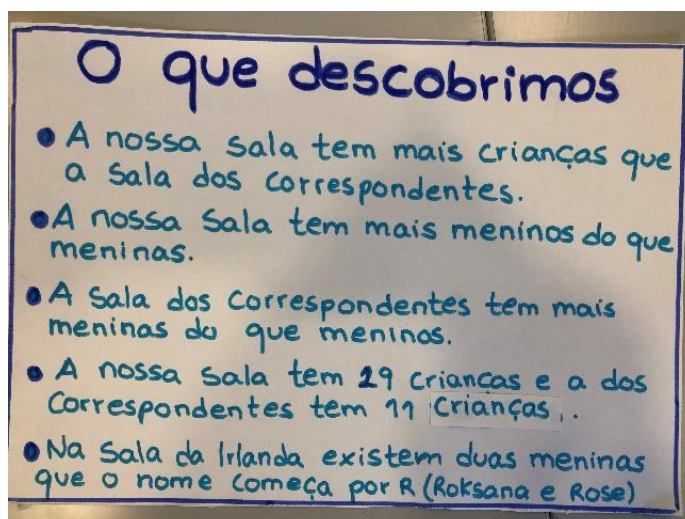


Figura 27 Descobertas Decorrentes das Contagens

Anexo P – Atividade de Culinária (*Banana Bread*)



Figura 28 As várias etapas do processo de culinária do *Banana Bread*

Anexo Q – Atividade: Dicionário de Alimentos



Figura 29 Páginas Dicionário "Foods"

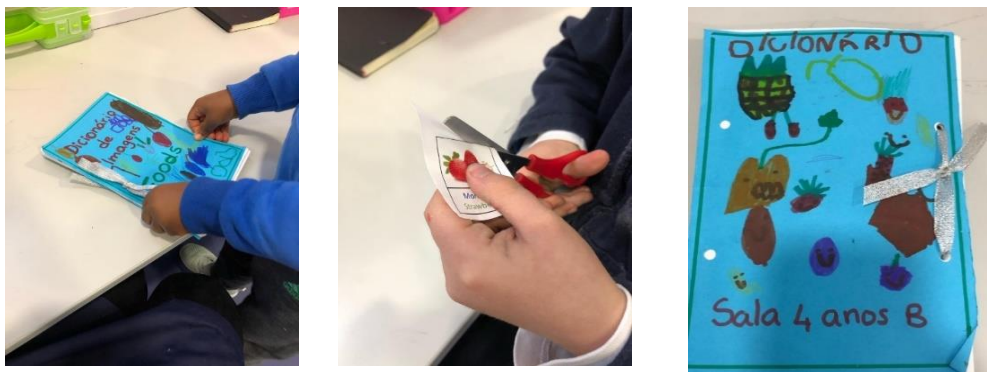


Figura 30 Dicionário "Foods"

Anexo R - Espaço na sala de atividades dedicado à Correspondência



Figura 31 Espaço na sala destinado a notícias que nos chegam da Irlanda

Anexo S - Segunda carta escrita para os correspondentes

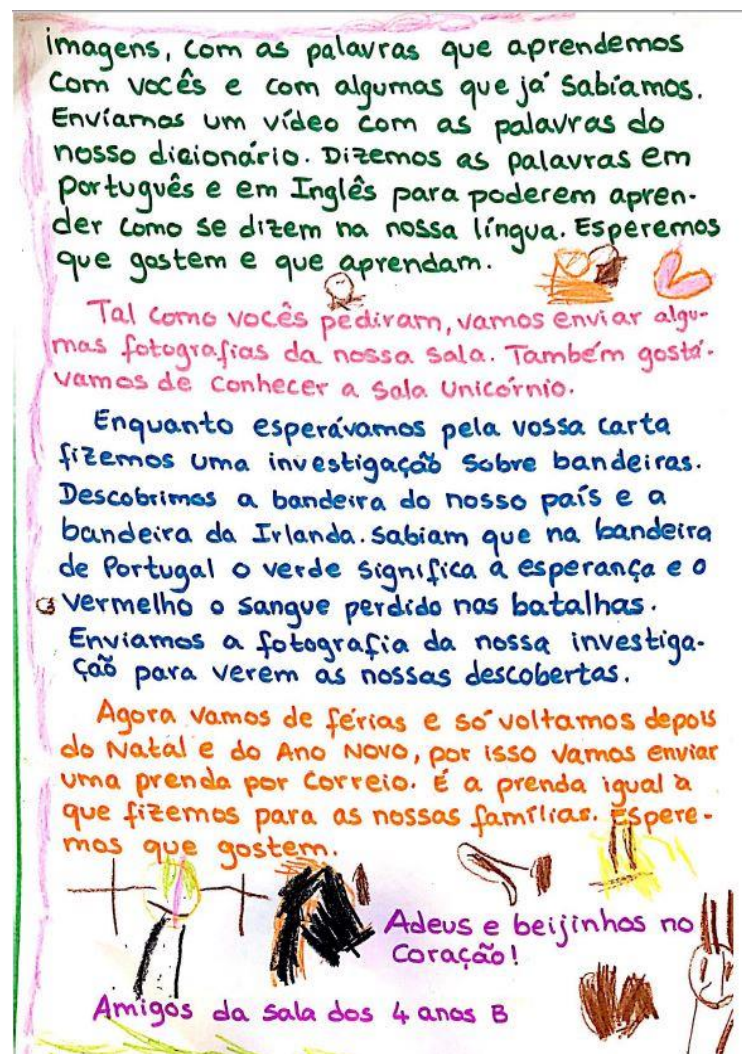
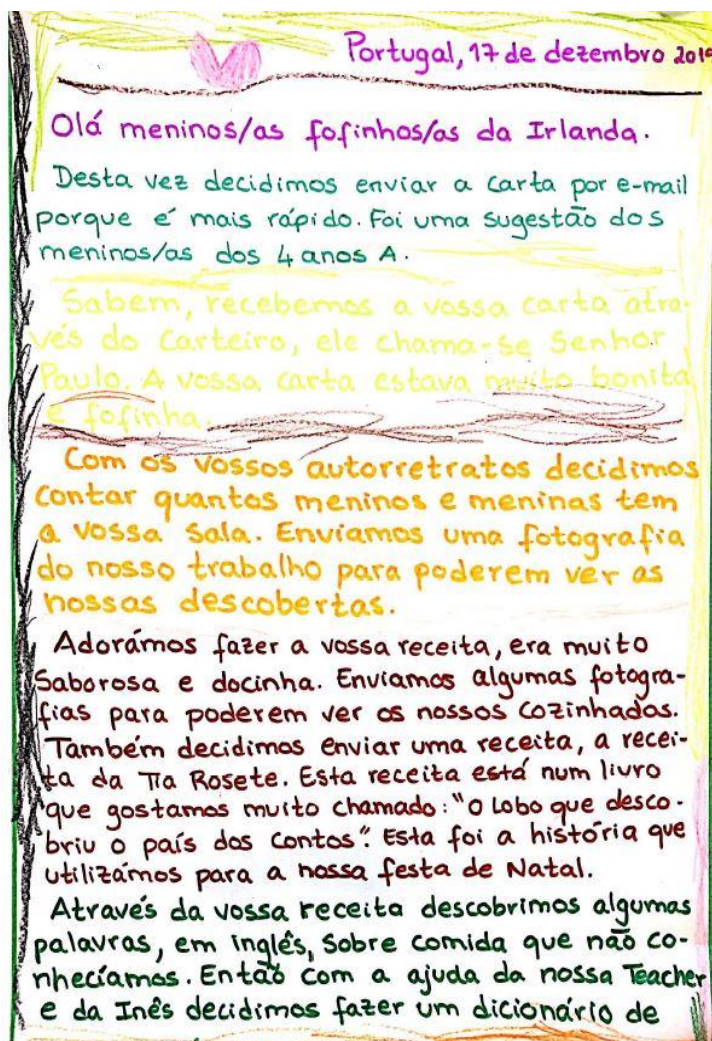


Figura 32 Segunda carta para os correspondentes em Português

Portugal, December 17, 2019

Hello cute boys and girls from Ireland,

This time we decided to send the letter by email because it's faster. It was a suggestion from the boys and girls in the 4 years old A preschool class.

You know, we received your letter through the mailman, he was called Mr. Paulo. Your letter was very beautiful and amazing.

With your self-portraits we decided to count how many boys and girls your preschool class has. We sent a picture of our work so you can see our findings.

We love making your recipe, it was very tasty and delicious. We send some pictures so you can see us cooking. We also decided to send a recipe, Aunt Rosete's recipe. This recipe is in a book we love very much called, "The wolf who discovered the country of tales". This was the story we used for our Christmas party.

Through your recipe we discovered a few words in English, about food, that we didn't know. So, with the help of Inês and the teacher, we decided to make an image dictionary with the words we learned from your recipe and with some that we already knew.

We send a video with the words of our dictionary. We say the words in Portuguese and English so that you can learn how to say in our language. We hope you like it and learn from it.

Just like you asked us, we send some pictures of our preschool class. We also liked to learn more about the unicorn class.

While we were waiting for your letter we did an investigation of country flags. We discovered the flag of our country and the flag of Ireland. Did you know that in the flag of Portugal the green means hope and the red means the blood lost in the battles. We send a photograph of our investigation so you can see our findings.

Now we go on vacation and we only come back after Christmas and New Year, so we're going to send a gift by a postman. It's the same gift we've made to our families. We hope you enjoy it.

Goodbye and kisses from the heart.

Friends from 4 years old preschool class.

Figura 33 Segunda carta para os correspondentes em Inglês

Anexo T – Instrumento de Registo e Planificação da Correspondência

O que enviamos	O que recebemos	Sugestões
<ul style="list-style-type: none">• Carta• Autorretratos• lenda de S. Martinho• Castanhas	<ul style="list-style-type: none">• Carta• Autorretratos• Receita: "Banana Bread"	
<ul style="list-style-type: none">• Receita da Tia Rosete• Fotos da Sala• Fotos da Receita• Contagens• Projeto das Bandeiras		

Figura 34 Instrumento de Registo da Correspondência

Anexo U - Segunda carta recebida dos correspondentes

Ola meninos e meninas do 4B,

Muito obrigada pela vossa carta e obrigada também pelo vosso presente de natal. É muito bonito! Todas as meninas da nossa sala gostaram muito das cores do arco-íris no coração. Infelizmente ele não chegou a tempo de nós pormos na nossa arvore de natal, mas vamos guardar e prometemos por para o ano!

Obrigada por mandarem a vossa receita favorita, nós vamo-nos divertir muito em fazê-la.

Nós vamos enviar algumas fotografias da nossa sala e nos ficamos muito surpreendidos que na casinha, vocês têm o mesmo berço que nós! Não é engraçado?

Em relação à vossa investigação sobre as bandeiras, vocês sabem quantas nacionalidades nos temos na nossa sala? SEIS!!! Portugal, Espanha, Brasil, Irlanda, Polónia e Rússia e na vossa sala? É toda a gente de Portugal?

Vocês têm algum jogo que gostem de fazer no jardim? Nós gostamos de jogar "Que horas são Sr. Lobo?" e "Vamos a caça do urso" como o livro. Vocês sabem qual é o nosso livro favorito? O Grufalão. A Daniela lê-nos esta história todos os dias. Vocês têm esta história em Portugal?

Por falar em jogos, vocês têm algum jogo que só se jogue em Portugal? Na Irlanda nós temos o GAA, Hurling e o Gaelic futebol. A maioria das crianças começam a jogar desde muito cedo.

Desta vez para dizermos adeus pensámos que seria giro se vos ensinássemos como dizer Olá e Adeus em Irlandês.

Olá - Dia duit (dee-ah gu-witch)

Adeus - Slàn (sl-awn)

Figura 35 Segunda Carta dos Correspondentes em Português

Hello Boys and Girls from 4B.

Thank you for your letter and thank you for your Christmas Gift. It's so beautiful! All the girls loved the rainbow colors on the heart. Didn't arrive at time for our Christmas tree but we are going to keep it for next year!

Thank you for sending us that yummy recipe, we going to have so much fun making it.

In this email it's going some photos of our room and we were so surprised that in the home corner, you have the same cot like us! So amazing!

About your investigation of the flags, do you know how many nationalities do we have in our room? SIX!!! Portugal, Spain, Brazil, Ireland, Poland and Russian and in your room? Does everyone is from Portugal?

Do you have any games that you like to play outside? We love to play: What's the time Mr.Wolf and We are going on a Bear Hunt, like the book. One of our favorites. Do you know what's our favorite book? The Gruffalo!! Daniela read's this book every single day. Do you have that books in Portugal? Each ones is your favorite?

Speaking in games, do you have any games that you only play in Portugal? In Ireland we have the GAA, Hurling and Gaelic Futebol. Most of the kids start playing very early.

To say goodbye this time we thought that would be funny teach us how to say Hello and Goodbye in Gaelic(Irish).

Hello - Dia duit (dee-ah gu-witch)

Goodbye - Slàn (sl-awn)

Figura 36 Segunda Carta dos Correspondentes em Inglês

Anexo V – Atividade: Leitura e reconto da história da “Casa da Mosca Fosca”



Figura 37 Leitura da história "Casa da Mosca Fosca"

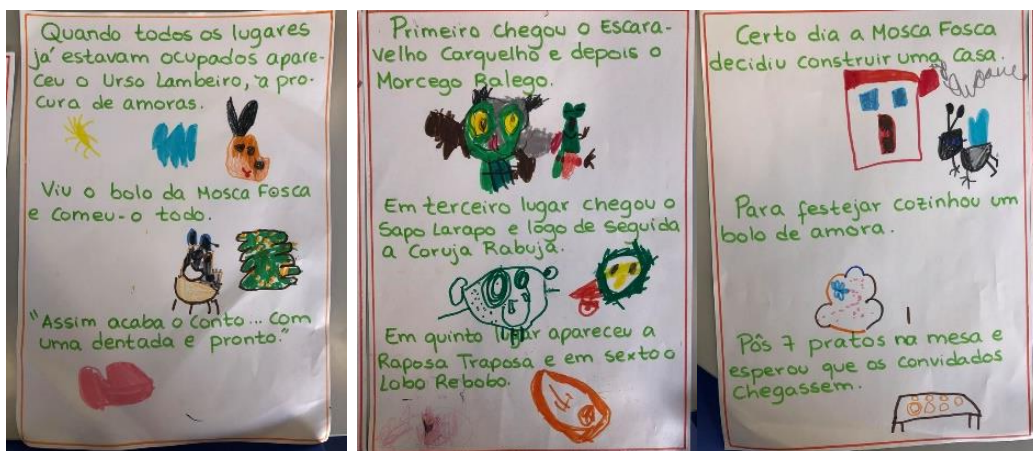


Figura 38 Reconto da história " Casa da Mosca Fosca"

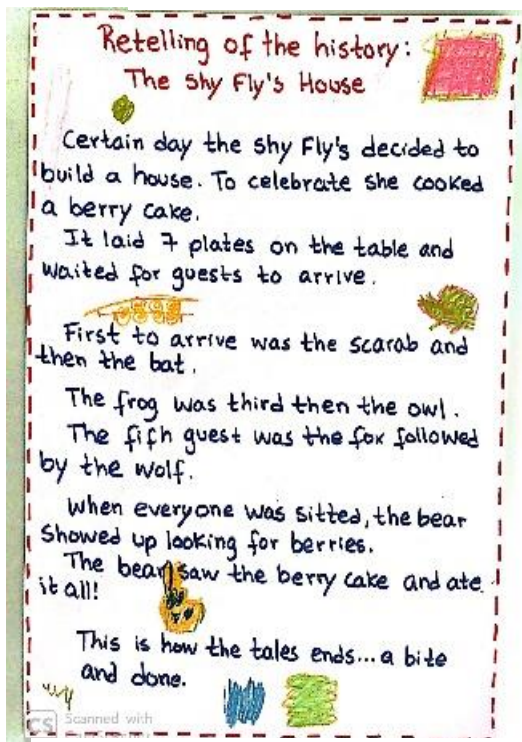



Figura 39 Reconto da história "Casa da Mosca Fosca" em Inglês



Figura 40 Casa da Mosca Fosca, contruída pelas crianças

Anexo W - Terceira carta escrita para os correspondentes

Portugal, 23 de janeiro 2020



Olá amigos da Irlanda,

Gostámos muito de receber a vossa carta e de ver a vossa sala.

Têm muitas nacionalidades na vossa sala, nós só temos duas: portuguesa e brasileira.

Jogámos aos vossos jogos preferidos, ao "Que horas são senhor lobo?" e ao "Vamos à Caça ao Urso". Divertimo-nos muito e os vossos jogos já fazem parte das nossas brincadeiras. Também queremos partilhar os nossos jogos favoritos. Gostámos muito de jogar ao Macaquinho do Chinês e a Cabra cega.


Lemos a vossa história preferida na hora do conto. Gostámos de relembrar a história do Grulalão. A nossa história preferida é a "Casa da Mosca Fosca". Conhecem? Vamos enviar o nosso relato da história e uma fotografia da casa da Mosca Fosca que construímos.

Esta é a última carta que vamos escrever com a Inês. A Inês vai embora para estudar. Mas vamos continuar a escrever-vos com a ajuda da Eunice e da Maria. Estamos a gostar muito da correspondência.

Adeus meninos e meninas fofinhas da Irlanda. sala dos 4 anos B

Figura 42 Terceira Carta para os Correspondentes escrita em Português

Portugal, January 23rd, 2020



Hello friends from Ireland,

We really enjoyed receiving your letter and seeing your preschool room.

You have a lot of nationalities in your preschool room unlike us that have only two: portuguese and brasilian.

We played your favorite games: "What time is it Mr. Wolf?" and "Let's go Bear Hunting". We had a lot of fun and your games are already part of our playtime. We want to share our favorite games with you. We love playing "little chinese monkey" and "blind goat".

We read your favorite story and enjoyed remembering the Gruffalo story. Our favorite story is "The shy Fly's House". Do you know it? We're going to send our retelling of the history "The shy Fly's house" and a foto of the house we build for the shy Fly's.

This is the last letter we are going write with Inês. Inês is leaving to go back to study. We are going to keep writing with the help of Eunice and Maria. We enjoy a lot your letters!

Goodbye lovely girls and boys from Ireland!

Boys and girls from 4B.

Figura 41 Terceira Carta para os Correspondentes escrita em Inglês

Anexo X – Livro Final “Aprender à Distância de Uma Carta”



Figura 43 Páginas do livro



Figura 44 Decoração e ilustração da capa do livro, página de autores

Anexo Y – Instrumento de registo e planificação das gravações do vídeo

Planificação Video Correspondência	
Apresentação	[Redacted] Gabriel
História do [Redacted]	Miguel, Daniela, Mariana
As cartas do Félix	[Redacted]
Área vocabular "Carta"	[Redacted]
Como se faz uma carta	[Redacted] Lucas
1ª carta	[Redacted]
Bandeiras	[Redacted] Carolina, Daniela
1ª Resposta	[Redacted] Mariana, Carolina
2ª Carta	[Redacted]
Banana Bread	[Redacted]
Dicionário	[Redacted] Miguel, Daniela
Notícias da Irlanda	[Redacted] Mariana, Daniela
2ª resposta	[Redacted] Mariana, Daniela, Miguel, Carolina

Figura 45 Registo e Planificação das Gravações