Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A Arte como estratégia na construção e aprendizagem da Linguagem Escrita, com um grupo de crianças em educação pré-escolar

Liliana Isabel Rodrigues Pinto Ferro Xavier

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadoras:

Professora Doutora Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Especialista Adelaide Vala, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Odivelas, 2023

Agradecimentos

O presente relatório é o culminar de um longo percurso académico, produto de um trabalho coletivo e colaborativo em que os diversos intervenientes foram incansáveis e que me acompanharam de maneiras distintas, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Expresso o meu agradecimento pela disponibilidade e acompanhamento à Orientadora Professora Doutora Celeste Rosa, que pela exigência, organização e partilha de conhecimentos, levou-me a primar pelo rigor e a refletir sobre as opções tomadas bem como pela orientação dada. Obrigada pelas palavras de atenção, força e encorajamento, que em muito me ajudaram a crescer, refletir e aprender.

À Orientadora Professora Adelaide Vala, pela sua disponibilidade, empatia e partilha de conhecimentos, que muito contribuiu para a minha evolução profissional enquanto futura educadora. Por disponibilizarem diversos materiais úteis que facilitaram a construção do presente relatório final. Obrigada por toda a sabedoria e atenção.

Ao meu Marido, o grande alicerce neste caminho e na concretização deste sonho. Pelo amor e apoio incondicional, pela paciência e compreensão. Por me fazer acreditar que sou sempre capaz de mais e melhor.

Ao meu Pai, por ter sido uma inspiração ao longo dos anos, demonstrando-me que a vida e os obstáculos que nela surgem, se encaram com luta e persistência. Por todos os ensinamentos e partilhas, obrigada ao homem da minha vida por ser a minha grande inspiração neste caminho.

Aos meus irmãos, pelo apoio e orgulho que depositaram em mim e por nunca cobrarem as minhas ausências. Obrigada pela proteção, segurança e amor.

À minha Nádia, pela imensa paciência e compreensão nas minhas ausências, pela força e garra que me dá nas horas de mais desânimo, pelas gargalhadas e conquistas que partilhamos ao longo desta vida. O meu muito obrigada pela tua amizade e respeito nesta aventura da vida.

À Andreia e Catarina, as minhas companheiras de todas as horas, pela amizade, pelo respeito, compreensão, ajuda, partilha, incentivo e apoio. Pelos desabafos, choros, receios, conquistas e gargalhadas que sustentaram este percurso. Que seja sempre assim.

Aos meus amigos mais próximos, pelo apoio, incentivo, amizade e compreensão com que sempre encararam este percurso.

Aos/às docentes do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo pela partilha de conhecimentos e aprendizagens, profissionais e pessoais ao longo destes anos. Por terem contribuído fortemente para a construção da minha profissionalidade.

À Ana Carla, pela amizade, disponibilidade, liberdade e apoio. Por acreditar sempre na minha profissionalidade e nos meus valores. Por ter partilhado comigo os seus conhecimentos e experiências, pela entrega e parceria com que vivenciamos este projeto. Por todos os dias me fazer acreditar que é possível.

Às crianças com quem me cruzei, sem elas não teria sido possível chegar até aqui, aprender o que aprendi, defender o que defendo e pôr em prática o que pus. Obrigada por me proporcionarem momentos inesquecíveis e por tudo o que me ensinaram ao longo desta investigação. Igualmente às suas famílias pelo apoio, colaboração e confiança.

À direção e à equipa educativa, em que se desenvolveu a PES II E PES III, por todo o apoio, flexibilidade e compreensão.

Agradeço ainda a todos aqueles que, de uma forma direta ou indireta, participaram em momentos importantes desta etapa.

A todos vocês, um enorme e profundo obrigada por todo o apoio, dedicação e amor.

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do término do Mestrado em Educação Pré-Escolar e consiste numa perspetiva de investigação sob a própria prática, desenvolvida em contexto de jardim-de-infância, numa Instituição da rede privada, com um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

De modo a orientar este estudo surgiram duas questões de investigação que conduziram todo o trabalho desenvolvido: "Quais os contributos de se explorar a Linguagem Oral e Escrita numa relação com as Artes Visuais, num grupo de crianças em Educação Pré-Escolar?" e "De que forma, pode a Arte ser potenciadora de aprendizagens no âmbito da Linguagem Escrita?".

A fundamentação teórica, alude ao conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-Escolar ao longo dos anos assim como o conhecimento do documento orientador que se encontra em vigor, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no que se refere à área de conteúdo desta investigação – a Área de Expressão e Comunicação – onde se aprofunda o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Educação Artística, na vertente das artes visuais. E ainda, a relação pedagógica entre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com as artes visuais/produções artísticas assim como o processo de avaliação em Pré-Escolar.

Este estudo segue uma metodologia de investigação sobre a própria prática e foram participantes uma educadora cooperante, quatro crianças do seu grupo e a investigadora. Os dados recolhidos foram de natureza qualitativa e baseados numa diversidade de fontes como por exemplo, observação participante das práticas pedagógicas da investigadora, notas de campo, registos fotográficos e áudio, produções orais e escritas das crianças, narrativas supervisivas e entrevista à educadora cooperante.

Este estudo mostrou que a associação de estratégias de Educação Artística – Obras de arte e produções plásticas – à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita facilitaram a apropriação e aquisição de competências significativas no âmbito da consciência fonológica e funcionalidade da linguagem escrita, pela exploração de rimas, reconstrução de palavras a partir de silabas, integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, com o reconhecimento de palavras/imagens, compreensão direcional da escrita, aquisição *de* novo vocabulário e desenvolvimento das conceções emergentes de literacia.

Palavras-chave: Aprendizagem da Leitura e da Escrita; Consciência Fonológica; Educação Pré-Escolar; Funcionalidade da Linguagem Escrita; Obras de Arte.

Abstract

This report is part of the end of the master's degree in Preschool Education and consists of a research perspective under the practice itself, developed in the context of kindergarten, in a private institution, with a group of twenty children, aged between five and six years.

To guide this study, two research questions emerged that led to all the work developed: "What are the contributions of exploring Oral and Written Language in a relationship with the Visual Arts, in a group of children in Preschool Education?" and "In what way can Art be a potentiator of learning in the scope of Written Language?".

The theoretical foundation, alludes to the general pedagogical knowledge of Preschool Education over the years as well as the knowledge of the guiding document that is in place, the Curricular Guidelines for Preschool Education (OCEPE), with regard to the content area of this research – the Area of Expression and Communication – where the domains of Oral Language and Approach to Writing and Artistic Education is deepened, in the field of visual arts. And the pedagogical relationship between Oral Language and Approach to Writing with the visual arts and artistic productions as well as the evaluation process in Preschool.

This study follows a research methodology on the practice itself and the participants were a cooperative educator, four children from her group and the researcher. The data collected were of a qualitative nature and based on a variety of sources such as participant observation of the pedagogical practices of the researcher, field notes, photographic and audio records, oral and written productions of the children, supervisory narratives, and interview with the cooperating educator.

This study showed that the association of strategies of Art Education – Works of art and plastic productions – to Oral Language and Approach to Writing facilitated the appropriation and acquisition of significant competencies in the scope of phonological awareness and functionality of written language, by exploring rhymes, reconstructing words from syllables, integrating different forms of approach to written language, with word and image recognition, directional comprehension of writing, acquisition of new vocabulary and development of emerging conceptions of literacy.

Keywords: Learning to Read and Write; Phonological Awareness; Preschool Education; Written Language Functionality; Works of Art.

Abreviaturas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II – Contexto Pré-Escolar

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III – Contexto Pré-Escolar

UC – Unidade Curricular

EC – Educadora Cooperante

DGE – Direção Geral de Educação

Índice

Agradecimentos II

Resumo IV

Abreviaturas VI

Índice de Figuras VIII

Índice de Tabelas IX

Capítulo I 1

1.Introdução 2

Capítulo II 6

1.Introdução 7

2. A educação pré-escolar em Portugal 7

3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar 9

3.1. Fundamentos e princípios educativos das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar 10

4.Área de Expressão e Comunicação 12

4.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 12

4.1.1. A Criança, a Aprendizagem e Funcionalidade da Linguagem Escrita 15

4.1.2. O Papel das histórias na escrita e no fonema ou na aprendizagem da leitura e da escrita 17

4.3. O Papel do Educador de Infância na criação de ambientes educativos estimulantes e potencializadores para a aprendizagem da leitura e da escrita 18

4.4. Domínio da Educação Artística 19

4.4.1. Subdomínio das Artes Visuais 20

4.4.2. As obras de arte e a sua potencialidade no desenvolvimento da criança 22

4.5. A articulação entre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e as outras áreas de conteúdo 23

4.6. Estudos realizados no âmbito da Linguagem oral e abordagem à escrita e nas artes visuais. 23

5.A avaliação em Educação Pré-escolar 25

Capítulo III 29

1.Introdução 30

2. Opções Metodológicas 30

2.1. 32

1.1. Plano de investigação 34
1.1.1. Descrição do Plano de Investigação 36
1.1.2. Calendarização do Plano de Investigação 37
1.2. Caracterização do Contexto Institucional 38
1.2.1 Caracterização do Ambiente educativo 42
1.3.2. Caracterização do grupo de crianças 48
1.3.2.1. Participantes da Investigação 50
1.4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados 51
1.5. Plano de Ação 56
1.5.1. Planificação em Teia do Plano de ação 58
1.5.2. Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica 59
1.5.3. Calendarização do plano de ação 60
Capítulo IV 67
1.Apresentação e discussão de resultados 68
1.1. Descrição e análise das atividades 68
1ª Proposta Educativa – "Chegada à Praia" de Manuel Amado 68
2ª Proposta Educativa – "O efeito do Outono em Argenteuil" de Claude Monet 75
3ª Proposta Educativa – A história: "Era uma vez…" 83
1.2 Discussão de resultados 86
Capítulo V 92
1.Considerações Finais 93
1.1. Conclusões da dimensão investigativa 93
1.2. Implicações da Investigação para a Prática Profissional futura 95
Referências Bibliográficas 98

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema Síntese do Plano de Investigação 35
Figura 2 - Cronograma do Plano de Investigação 38
Figura 3 - Planta do espaço de sala 44
Figura 4 - Planificação em Teia do Plano de Ação 58
Figura 5 - "Chegada à Praia" de Manuel Amado 69
Figura 6 - Recolha do campo lexical de "Praia" 69
Figura 7 - Realização dos objetos para a obra de arte 70

Figura 8 - Construção da obra de arte 70
Figura 9 - Escrita das palavras - Rimas 71
Figura 10 - Produto Final 72
Figura 11 - Leitura da Obra 75
Figura 12 - Registo escrito das descobertas 76
Figura 13 - Explicação do jogo 77
Figura 14 - Realização do jogo 77
Figura 15 - Atividade "Família de palavras" 78
Figura 16 – Atividade - Sopa de Letras 78
Figura 17 - Existência da regularidade 79
Figura 18 - Registo escrito e gráfico 83
Figura 19 - Recorte e colagem dos desenhos 84
Figura 20 - Explicação do quadro de palavras 84
Figura 21 - Apresentação da história 85

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Horário da sala dos 5 anos A 48
Tabela 2 - Número de crianças e a sua distribuição por género e idade 48
Tabela 3 - Calendarização do Plano de Ação 60

Índice de Quadros

Quadro 1 - Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante 12

Índice de Apêndices

Apêndice A - Planificação Manuel Amado 2
Apêndice B - Planificação Família de Palavras 5
Apêndice C - Planificação Grau dos Substantivos 7
Apêndice D - Guião da Entrevista à Educadora Cooperante 9
Apêndice E - Análise Categorial da Entrevista à Educadora Cooperante 12

Capítulo I

Introdução

1. Introdução

O presente estudo insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, lecionadas no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, em Odivelas.

A investigação incidiu num paradigma qualitativo, assente numa metodologia de investigação sobre a própria prática, baseada na reflexão e análise crítica de um processo de intervenção pedagógica, isto é, da prática pedagógica da investigadora realizada em contexto de educação pré-escolar, numa Instituição Privada, localizada no concelho de Lisboa, com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Neste sentido, é apresentada a dimensão investigativa sobre a própria prática decorrida durante o percurso formativo da investigadora, enquadrando-se na Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, numa relação com a Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais.

A problemática da investigação surgiu, após reflexão sobre as práticas pedagógicas implementadas em PES II sobre a referida temática, da partilha de informação com a educadora cooperante e, dos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças. Deste modo, aproveitando a real predisposição do grupo nas produções plásticas e, atendendo ao projeto educativo de grupo realizado em PES II – "*As obras de arte e os pintores*", apresentou-se ao grupo uma obra de arte, resultando num pequeno projeto e, tendo sido o mote inicial para que o grupo se interessasse e desenrolasse todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Com isto, a investigadora teve como finalidade promover a consciência fonológica e a funcionalidade da escrita, utilizando como estratégia mediadora o domínio da Educação Artística, na vertente das artes visuais – produções plásticas das crianças e, ainda, compreender de que forma a consciência fonológica e a funcionalidade da escrita influenciam na promoção de ambientes estimulantes e potencializadores da aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, importa referir que procurou-se encontrar diferentes pontos de união entre estas duas temáticas, sem focar a prática pedagógica somente na Educação Artística ou produção artística, com o objetivo de desenvolver diversas aprendizagens significativas, de uma forma coerente, articulada e significativa.

Cabe ao educador desempenhar um papel determinante em todo o processo de ensino-aprendizagem, pela forma em como promove a relação das crianças com as diferentes áreas de conteúdo, através da organização dos espaços educativos, das atividades desenvolvidas, bem como da escolha e produção de materiais, com o intuito de

corresponder adequadamente à motivação e ao interesse que as próprias crianças apresentam pelas diferentes áreas. Assim sendo, a investigadora procurou atender à real predisposição do grupo e utilizou as produções plásticas das mesmas como estratégia mediadora para aquisição da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Consciência Fonológica e Funcionalidade da Escrita numa relação com a aprendizagem da Leitura e da Escrita.

Como anteriormente referido, o problema de investigação centrou-se na Consciência Fonológica e nas funcionalidades de linguagem escrita, em articulação com a Educação Artística, nomeadamente as artes visuais, com o intuito de lhe dar resposta conceberam-se as seguintes questões de investigação: "Quais os contributos de se explorar a linguagem oral e escrita numa relação com as artes visuais, com um grupo de crianças de educação pré-escolar?" e "De que forma, a arte pode ser potenciadora de aprendizagens no âmbito da linguagem escrita?".

Para dar resposta a estas questões de investigação, elaborou-se um plano de investigação com objetivos gerais e específicos:

1º Objetivo Geral – "Conceber um plano de ação que potencie a Linguagem Oral e Escrita com base na seleção de obras de arte e produções plásticas das crianças, que fomentem a aprendizagem da leitura e da escrita".

Com os seguintes objetivos específicos:

(i) Compreender como a produção plástica pode ser potenciadora de aprendizagens no âmbito da Consciência Fonológica e Funcionalidade da Linguagem Escrita;
(ii) Fomentar e implementar ambientes educativos estimulantes e potenciadores de aprendizagens da leitura e da escrita.

2º Objetivo geral – "Promover a aprendizagem da leitura e da escrita através da produção plástica"

Com os seguintes objetivos específicos:

(i) Compreender de que forma a Consciência Fonológica poderá influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita;
(ii) Analisar as estratégias utilizadas pelo educador na exploração das produções plásticas das crianças como potenciadora da apropriação da Linguagem Escrita e consciência fonológica.

É de referir que o primeiro objetivo geral se relaciona com o contexto educativo, como promotor de aprendizagens significativas e com a intencionalidade da aluna

investigadora para as fazer acontecer, assim como a capacidade da mesma sustentar pelo diálogo essas aprendizagens e o segundo objetivo geral relaciona-se com a estrutura das atividades, o seu planeamento e potencialidade de aprendizagens diversificadas.

Com o presente estudo pretende-se, também, explorar competências que permitam à investigadora implementar uma prática pedagógica fundamentada e impulsionadora de um processo de ensino e aprendizagem de maior qualidade, nomeadamente ao fomentar ambientes educativos estimulantes e potencializadores de aprendizagens significativas.

O presente relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, Introdução.

O segundo capítulo, o enquadramento teórico, alude ao conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-Escolar ao longo dos anos assim como o conhecimento do documento orientador que se encontra em vigor, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Após esta abordagem, é explorada a área de conteúdo desta investigação, mais especificamente, a Área de Expressão e Comunicação – onde se aprofunda o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, isto é, a Consciência Fonológica e as Funcionalidades de Linguagem Escrita bem como o papel das histórias e do educador na criação e promoção de ambientes estimulantes e potencializadores para a aprendizagem da leitura e da escrita – e o domínio da Educação Artística, na vertente das artes visuais – as artes visuais no jardim de infância e a potencialidade das obras de arte no desenvolvimento da criança. E ainda, a transversalidade da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com as artes visuais/produções artísticas e o processo de avaliação em Pré-Escolar. Terminou-se este capítulo fazendo uma breve abordagem sobre estudos realizados no âmbito desta temática.

Referente à parte empírica investigação, o terceiro capítulo faz referência à metodologia de investigação usada para responder ao problema identificado, ao plano de investigação e respetiva descrição, assim como à caracterização do contexto, aos instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados no decorrer da investigação e, por último, ao plano de ação desenvolvido, com respetiva justificação.

Posteriormente, o quarto capítulo corresponde à apresentação e discussão dos resultados obtidos correspondente à temática selecionada.

Por fim, no capítulo quinto, são apresentadas as conclusões da investigação, onde se elabora uma reflexão com o intuito de percecionar se os objetivos traçados inicialmente foram ou não alcançados, através de uma prática pedagógica fundamentada ao nível

da linguagem oral e escrita e das artes visuais – produções plásticas – numa perspetiva interdisciplinar.

Capítulo II

Enquadramento Teórico

1. Introdução

De forma a sustentar toda a investigação, este capítulo começa por abordar a educação em pré-escolar, apresentando-se como uma fase fundamental nas aprendizagens e aquisições múltiplas no processo inicial de formação do individuo e durante a sua vida em sociedade. Apresenta, ainda, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) – documento orientador na educação pré-escolar, abordando os princípios e fundamentos pedagógicos em que se baseia o mesmo, bem como a sua organização – áreas de conteúdo. Direcionado à investigação, torna-se pertinente aprofundar a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – a consciência fonológica e as funcionalidades de linguagem escrita e, da Educação Artística – subdomínio das Artes Visuais – evidenciando a relevância das artes visuais e a sua potencialidade no desenvolvimento da criança, tendo sido utilizados ambos os domínios como estratégia mediadora na construção de ambientes educativos estimulantes e potencializadores no desenvolvimento de aprendizagens da leitura e da escrita. Com isto, de forma a relacionar estas duas temáticas, irei proceder à articulação entre a linguagem oral e abordagem à escrita e as artes visuais, assim como, o papel do Educador na promoção de ambientes educativos potencializadores para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Por fim, será realizado um pequeno enquadramento de estudos que foram realizados no âmbito da linguagem oral e abordagem à escrita e nas artes visuais e, explicitar de que forma a avaliação em Educação Pré-Escolar é importante para a delineação pedagógica de um educador bem como a sua ação individual para com as diferentes crianças.

2. A educação pré-escolar em Portugal

É a partir do século XVIII que a criança começa a ocupar um lugar de maior destaque no seio familiar, sobretudo nas famílias de níveis socioeconómicos mais elevados (Cardona 1997), passando os adultos a conferir às crianças uma individualidade que nunca lhe tinha sido reconhecida. Mas, só no final deste século, foram criadas as primeiras instituições dedicadas à infância, com o objetivo de responder às necessidades sociais e económicas da época. Contudo, foi a partir do século XIX com o desenvolvimento da classe média, do aumento da participação na comunidade social e económica, às mudanças na estrutura familiar bem como ao aparecimento de estudos na área da psicologia do desenvolvimento da infância (Cardona, 1997; Góis & Portugal, 2009) que a Educação Pré-Escolar surge e que começa a adquirir alguma credibilidade

com a criação de uma rede privada de ensino destinando a todas as crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos (Góis & Portugal, 2009). Concretizando, com a Convenção dos Direitos da Criança (1989) esta reconhece "o direito da criança à educação e, tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades" (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28).

Desta forma, a história da Educação de Infância cruza-se com a conceção sobre a criança, que percorreu, à semelhança da Educação de Infância, uma vasta trajetória até à sua compreensão atual, contudo, devido à necessidade de dar respostas à sociedade atual foram muitas as mudanças necessárias para a progressão da educação em Portugal.

Em 1986, com a exigência constitucional de uma lei de bases e, a consciência social de que era necessário estabilizar e clarificar a organização do sistema educativo, designadamente a articulação mais correta dos vários elementos do sistema e o encontro de soluções para fazer da escola um espaço de sucesso educativo, levou-se à construção e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e, mais tarde, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro), apresentando a educação pré-escolar, como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família "com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (Lei-Quadro, capitulo II, secção I, artigo 5º). O presente documento ainda explane os objetivos que deverão ser tidos em conta na educação pré-escolar, designadamente:

(I) Promover desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania; (II) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; (III) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; (IV) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; (V) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; (VI) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; (VII) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; (VIII)

Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; (IX) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Posto isto, reconhece-se que um investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos de vida da criança, é um fator decisivo para aprendizagens múltiplas e, consequentemente para o sucesso educativo, tornando a educação pré-escolar com um papel fundamental no processo inicial de formação dos indivíduos e durante a sua vida, do qual resultam os objetivos gerais pedagógicos enunciados para a Educação Pré-escolar, mencionando que é a valência de ensino que articula aprendizagens e espaços de uma forma flexível, onde as crianças participam na planificação das atividades e na organização do próprio ambiente educativo (OCEPE, 2016).

3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Nesta sequência, ainda em 1997, após a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97), surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que passa a configurar, doravante, os referenciais educativos, pedagógicos e curriculares pelos quais se deve pautar a educação pré-escolar, os quais subentendem e apontam para determinadas conceções de criança, de infância e de educação como também auxiliavam os educadores de infância de referenciais comuns para as suas práticas a fim de promoverem a melhoria da qualidade da educação nesta etapa. Corroborando, as OCEPE (1997) criaram "um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças" (p. 13), assentes numa articulação de fundamentos e princípios (OCEPE, 1997). Este documento orientador também definiu três grandes áreas de conteúdo a serem consideradas pelos educadores no planeamento da sua ação pedagógica e na avaliação das aprendizagens das crianças. Por áreas de Conteúdo as OCEPE (1997) definem: “os âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (1997, p. 47). Em 2016, as autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) retificaram e atualizaram as OCEPE, devido às mudanças sociais ocorridas durante todos estes anos, nomeadamente, às mudanças nas organizações familiares, nas conceções de criança, ao avanço e à divulgação das tecnologias e às mudanças administrativo-organizacionais escolares, principalmente, a integração da educação pré-escolar pública em agrupamentos de escola. Assim, ambos os documentos 1997/2016 apresentam as mesmas áreas de conteúdo, especificando que o educador

deverá considerar as diferentes áreas de conteúdo aquando planeia, executa e avalia as atividades pedagógicas e, que estas são transdisciplinares e flexíveis.

Portanto, apesar de terem dedicado especial atenção à evolução social e aos estudos mais recentes sobre a infância, os princípios e os fundamentos presentes nas OCEPE de 1997 mantiveram-se na reformulação do documento. Porém, apesar dos dois documentos apresentarem-se muito idênticos, a reformulação também trouxe algumas mudanças para as novas OCEPE (2016), isto é: o reconhecimento da educação como um contínuo desde que a criança nasce – a educação em creches inclusive (0 – 3 anos); a importância de haver uma unidade em toda a pedagogia para a infância, que tenha fundamentos comuns e seja orientada pelos mesmos princípios; a conceção de criança como sujeito do seu processo educativo, sendo considerado o principal agente da sua aprendizagem; a clarificação de alguns conceitos, nomeadamente, "aprender a aprender", o reconhecimento das culturas infantis e os seus direitos, "o brincar" nas suas múltiplas potencialidades, o "cuidar"; existência de um capítulo extra sobre a intencionalidade educativo, referindo-se a tudo aquilo que caracteriza a intervenção do educador-criança.

É de considera que este documento orientador não integra um programa a cumprir, destinando-se a apoiar a reflexão do educador sobre a sua intencionalidade pedagógica, como referência para construir e gerir o currículo e, deverá ser adaptado e flexível ao contexto social, às características das crianças e à evolução das aprendizagens de todas as crianças e de cada uma, permitindo à criança contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

3.1. Fundamentos e princípios educativos das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar

Como anteriormente referido as Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar (OCEPE, 2016) integram um conjunto de fundamentos e princípios comuns para a organização e desenvolvimento da prática pedagógica dos educadores em jardim de infância.

Com efeito, as OCEPE (2016) referem que estas "baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro [da Educação Pré-Escolar] e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolar" (p.5). Assim, construir e gerir o currículo, deverá ser

adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.

É ainda de referir que observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilite a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.

De acordo com as OCEPE (2016), consideram-se as áreas de conteúdo como "âmbitos de saber, (…) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer" (p.31)

O tratamento das diferentes áreas de conteúdo assenta nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante. É a partir desta perspetiva holística, que a criança se vai apropriar de conceitos que lhe permita dar sentido ao mundo, havendo uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo e, ver a criança como um todo, tornando-as mais participativas no seu processo educativo e no do grupo. Assim, as áreas de conteúdo são, portanto, "referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente" (OCEPE, 2016, p. 31). Corroborando Vasconcelos (2003) a aprendizagem da criança, baseia-se em fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia, pressupondo naturalmente que o conhecimento, a aprendizagem e a brincadeira se encontram indissociáveis em todo este processo.

Desta forma, as OCEPE (2016) organizam-se em três grandes áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo, baseando-se nos quatro princípios e fundamentos pedagógicos referidos anteriormente.

Por fim, referir que vou focalizar-me na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - a consciência fonológica e as funcionalidades de linguagem escrita e, no Domínio da Educação Artística – subdomínio das Artes Visuais – evidenciando a relevância das artes visuais

e a sua potencialidade no desenvolvimento da criança, utilizando-as como estratégia mediadora na construção de ambientes educativos estimulantes e potencializadores no desenvolvimento de aprendizagens da leitura e da escrita, porque é nestas temáticas que se situa a investigação a realizar.

4. Área de Expressão e Comunicação

4.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

As crianças iniciam o seu desenvolvimento integral, desde o nascimento, estendendo-o ao longo da vida. Assim, à medida que a criança vai crescendo, as suas capacidades e aprendizagens vão-se desenvolvendo, para que seja capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações, ao longo da vida. Por isso, a criança vai desenvolvendo, em simultâneo "três pilares", que são fundamentais para se assumir como ser social e interativo: linguagem, comunicação e conhecimento. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Corroborando, Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), é assim que surge o processo de aquisição da língua. Este processo traduz-se pelo seu caráter complexo, gradual e, ainda, com uma relevância acrescida na educação, por permitir à criança o desenvolvimento da linguagem. Assim, o desenvolvimento da linguagem prende-se com a consciencialização que a criança começa a ter da língua, passando, assim do conhecimento implícito para o explícito, isto é, segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem da língua faz-se de um modo automático e inconsciente e, só mais tarde, aparece o controlo consciente, pois só através da instrução é que a criança começa a ter consciência do que fazia inconscientemente, passando desta forma do conhecimento implícito para o explícito. Porém, desde cedo, a criança tenta adequar a sua linguagem às regras, mas só mais tarde e devido a essa instrução explícita toma consciência das regras que ela já aplicava inconscientemente.

Para Sim-Sim et. al (2008) o desenvolvimento da linguagem diz respeito "às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante" (p.13). Para além disso, sublinham que é de realçar, a sua importância na educação pré-escolar, pois é perante este processo que a criança possui uma apropriação contínua da língua. Assim sendo, este desenvolvimento processa-se de forma holística, uma vez que, as crianças adquirem em simultâneo as diferentes componentes da linguagem: "função, forma e significado" (Sim-Sim et al., p.13), ou seja, esta aprendizagem simultânea permite à criança, não só expressar significados cada vez mais complexos, como também utilizar funções da língua, recorrendo a formas mais compostas e adaptando-as às diferentes situações e contextos.

Ainda reforçando a mesma ideia, as autoras das OCEPE (2016) consideram que a aquisição da linguagem é composta por duas grandes componentes: a comunicação oral e a consciência linguística. Estas duas componentes, para além das características e das suas especificidades, acabam por se relacionar, completando-se.

A linguagem oral é fundamental para a comunicação que a criança desenvolve com os outros, mas também para a aprendizagem, para a exploração e para o desenvolvimento do pensamento. Assim e, de modo a desenvolver as competências comunicativas, é necessário que as crianças vivenciem diversas interações e experiências no seu quotidiano (OCEPE, 2016). Sousa (2015), também considera que a linguagem é fulcral, na educação pré-escolar. Na medida em que, é "pela linguagem que organizamos a experiência; é pela linguagem que partilhamos com outros o que pensamos; é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos; é através da língua que ensinamos e aprendemos" (p.40).

Já a consciência linguística traduz-se num fenómeno crucial no processo de aquisição da linguagem, destacando-se por isso, do desenvolvimento oral e do desenvolvimento da linguagem escrita (Adams, 1994, citado por Silva, 2007, p. 43).

Deste modo, para Silva (2007), a consciência linguística assume-se na capacidade da criança, em refletir sobre a língua e sobre as suas propriedades e regras. Daí o seu caráter reflexivo, explícito e sistematizado, que permite à criança a "identificação das dificuldades no uso da língua e ajudando-a a descobrir as regras gramaticais" (p.44).

Sim-Sim et al. (2008) afirmam que inicialmente, os pensamentos das crianças incidem sobre as dimensões fonológicas ou sintáticas, indicando, por isso, a distanciação da língua enquanto instrumento comunicativo. Estes processos de reflexão empíricos, incidem sobre: os segmentos sonoros das palavras (consciência fonológica), a identificação de palavras nas frases (consciência da palavra) ou ainda, sobre a adequação gramatical das frases (consciência sintática).

No que se refere à abordagem à escrita, as OCEPE (2016 consideram que a criança em contacto com o código escrito vai, de forma gradual, construir as suas próprias ideias sobre o funcionamento da linguagem escrita e, paralelamente, sentir a necessidade de a utilizar no seu dia a dia. Porém, como as próprias orientações referem não é indicador de que a criança tenha de aprender a ler e a escrever formalmente, mas sim de terem oportunidade de contactar e perceber o seu funcionamento, desenvolvendo gosto e motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita e consequentemente, construindo o seu projeto pessoal de leitor escritor.

Consciência Fonológica

Para Mata (2008) a consciência fonológica

> é uma competência de reflexão sobre linguagem oral, mas que se torna essencial na evolução das conceptualizações sobre a escrita, pois só com a sua aquisição progressiva se conseguem estabelecer relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita alfabética (p. 43).

Na perspetiva da autora, a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita estão interligadas, uma vez que são necessárias certas competências fonológicas para desencadear o processo de escrita e vice-versa. Estas competências vão surgindo à medida que a criança vai estabelecendo contacto com a linguagem oral e com o código escrito, através de jogos de rimas e lengalengas, leitura de histórias, canções ou jogos de palavras – contar os "bocadinhos" de uma palavra com palmas ou descobrir a silaba que falta, entre outros.

Na mesma linha de pensamento, a consciência fonológica, segundo Silva (2007) prende-se com a perceção de que as palavras são compostas por sons. Assim, a criança é capaz de reconhecer e identificar rimas, segmentando e manipulando os sons individuais presentes, nas palavras. Por outro lado, Sim-Sim et al. (2008) afirmam que os progressos da consciência fonológica são visíveis quando a criança é capaz de segmentar palavras com maior número de sílabas, de modo a adquirir a competência fonética. Mas para isso, é necessário que a criança se aproprie de segmentos fonológicos mais pequenos.

À medida que as crianças, vão aumentando os seus conhecimentos sobre a língua vão-se tornando progressivamente mais capazes de refletir sobre os sons da língua, ainda que de uma forma intuitiva, pode incidir sobre os segmentos sonoros das palavras (Sim-Sim et al., 2008). É esta capacidade de refletir e analisar os segmentos sonoros que constitui a questão central da consciência fonológica.

Esta consciência é facilitadora, na medida em que promove a aprendizagem da criança, no que se refere à apropriação de sons a letras, na leitura e ainda, da segmentação de palavras na área da escrita. Deste modo, as tarefas de consciência fonológica deverão, em jardim de infância, incidir sobre os segmentos fonéticos, por serem a componente em que ocorrem mais dificuldades. Estas dificuldades surgem devido, ao facto de "não existem fronteiras explícitas entre os fonemas quando são pronunciados dentro das palavras" (Sim-Sim et al., 2008, p.49), uma vez que se trata de entidades abstratas para as crianças. É por essa razão que as crianças começam muitas vezes a escrever de forma silábica, isto é, colocando uma letra (ou pseudo-letra) por cada sílaba que identificam nas palavras.

Porém, a consciência fonológica apresenta dois níveis: o primeiro que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas; o segundo, sendo considerado mais complexo e associado à análise e manipulação das unidades fonémicas manifestando-se apenas quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura (Sim-Sim et al., 2008).

Para terminar, estudos de Scanlon e Vellutino (1987, citados por Fernandes, 2004) mostram que crianças em ambientes propícios a tarefas de consciência fonológica revelam um melhor desempenho em práticas de leitura e de identificação de letras do que crianças que não tinham acesso a estes ambientes. Posto isto, considero que é necessário, por vezes, uma abordagem mais intencional e sistematizada, na medida que nem todas as crianças passaram pelas experiências acima referidas e pelas características intrínsecas a cada criança. Assim, torna-se fundamental o papel do adulto de referência e do ambiente familiar e escolar na emergência de comportamentos de literacia.

4.1.1. A Criança, a Aprendizagem e Funcionalidade da Linguagem Escrita

Na perspetiva de Riley (2004) tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são apreendidas devido à curiosidade das crianças e ao seu desejo inerente de querer conhecer o mundo. O autor refere ainda, que ambas as linguagens se apoiam, de modo inequívoco e eficaz, no desenvolvimento uma da outra, existindo assim uma complementaridade, uma vez que, dependem uma da outra.

Para Mata (2008) "(...) quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, pelo que a funcionalidade de leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia" (p. 11).

Sustentados na mesma ideia, Martins e Niza (1998) referem que este processo irá depender das práticas culturais a que a criança tem acesso e o interesse demonstrado altera consoante a frequência das atividades direcionadas à leitura e escrita que são ampliadas com as crianças, por aqueles que têm mais contacto com as mesmas. Desta forma, a pertinência de vivências familiares ricas no âmbito da leitura e da escrita – ouvir histórias, ver os pais a escrever e a ler, visitar uma biblioteca – vão se tornar pontos fundamentais para que as crianças desenvolvam conceções importantes acerca da escrita e da leitura, compreendendo para que serve ler e escrever, isto é, a sua funcionalidade, tornando-se, ao mesmo tempo, mais motivadas e capacitadas para participar em atividades deste foro. E assim, consequentemente, "o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais

complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada" (Mata, 2008, p. 14). Por isso, é fundamental que a criança tenha diversas interações com os adultos de referência e com os seus pares que utilizam funcionalmente a linguagem escrita.

Por outro lado, existem também crianças provenientes de ambientes familiares onde a literacia é pouco valorizada, originando poucas ou nenhumas situações que estimulem o contacto com a linguagem escrita. "Para elas a linguagem escrita é qualquer coisa que ainda não faz parte do seu universo afectivo e cognitivo – não tem sentido" (Martins & Niza 1998, p. 51).

Posto isto, o interesse e a motivação que a criança apresenta relativamente à linguagem escrita vai depender essencialmente da qualidade, da frequência e do valor das atividades desenvolvidas por aqueles com quem mais convive. Se estes "realizarem efectivamente a linguagem escrita na presença das crianças vão despertar-lhes o desejo de imitar esse modelo" (Fernandes, 2007, p. 28).

Desta forma, cabe ao educador promover atividades que estimulem o contacto com a escrita e os seus diferentes suportes, dinamizar práticas onde se observem momentos de leitura e escrita, e apoiar a criança para que esta consiga "mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira" (Mata, 2008, p. 18). É, também, importante que o educador tire partido do que as crianças já têm adquirido e ao mesmo tempo dos seus interesses para que as aprendizagens sejam mais significativas. Na mesma linha de pensamento, de acordo com as OCEPE (2016) é aliciante para as crianças a concretização de atividades direcionadas à linguagem escrita, tendo em conta os seus interesses e beneficiando sempre das suas experiências/vivências do dia a dia para as suas aprendizagens. Igualmente, Vygotsky (1996) "defende que a leitura e a escrita devem ter significado para a criança e devem surgir da necessidade interior para serem, posteriormente, indispensáveis e relevantes para ela" (p.118).

O facto de as crianças, contactarem com práticas funcionais de utilização da linguagem escrita, desde muito cedo, permite-lhes, também interiorizar o sentido da escrita. Em conformidade Wells (1985, citado por Martins & Niza, 1998) refere que as crianças vão aprendendo informalmente todo um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas múltiplas utilizações.

Em forma de conclusão, é importante salientar, que o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita e que o

desenvolvimento da escrita é essencial para o ser humano. Isto porque, a partir de uma determinada altura, será o canal através do qual o ser humano vai aceder à maior parte do conhecimento. Além disso, quando a criança é exposta à leitura vai aumentar o vocabulário e a complexidade da estruturação frásica (Coutinho, 2012).

4.1.2. O Papel das histórias na escrita e no fonema ou na aprendizagem da leitura e da escrita

De acordo com as OCEPE (2016) o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro e é a partir da educação de infância que se inicia o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita. Do mesmo modo, que é através das histórias contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens que suscita o desejo de aprender a ler, por exemplo, “quando inventam uma história ou criam uma rima sem sentido, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 545).

Sob o mesmo ponto de vista, Mata (2008) refere-se que “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (p. 78). Por mais se afirma que é uma atividade muito rica e completa, permitindo a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, o desenvolvimento das conceções emergentes de literacia e a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de leitura (Mata, 2008; Hohmann & Weikart, 2011)

Na verdade, a leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no jardim de infância e, se não o é, deveria ser, pois só não vai contribuir para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “a criação de hábitos de leitura” (Santos, 2010, p.14), apesar de “a criança ainda não ler (…) desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, p.13).

Também, segundo Rigolet (2009) o contacto nos primeiros anos de vida com "a literatura preenche vários papéis na criança: ela permite-lhe conhecer melhor o mundo que a rodeia enquanto a ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros, a curiosidade perante a vida" (p.138), proporcionando-lhe novas experiências que contribuem para o seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo,

para o seu desenvolvimento da linguagem oral e escrita e, para a estimulação da sua imaginação e da sua criatividade.

4.3. O Papel do Educador de Infância na criação de ambientes educativos estimulantes e potencializadores para a aprendizagem da leitura e da escrita

A Educação Pré-Escolar, de acordo com as OCEPE (2016) tem a função de promover ambientes que proporcionem situações que levem a criança à construção de conhecimentos e aprendizagens, através de "experiências e descobertas vivenciadas pelas mesmas, levando-as a criar oportunidades para que observem, ouçam, comuniquem, questionem e, se tornem protagonistas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, subentenda-se que falamos da aprendizagem da leitura e da escrita.

Por mais se afirma que, de acordo com as OCEPE (2016) é papel do educador criar situações de aprendizagens significativas a partir das experiências e atividades que sejam da necessidade e do interesse do grupo. Contudo, o educador deverá também ter cuidado com a organização dos espaços, materiais e tempos onde essas experiências são vivenciadas e adquiridas, de forma a ser facilitador e motivador o contacto da criança, neste caso com a leitura e a escrita. Portanto, o educador ao organizar ambientes educativos, por exemplo, em que os textos escritos têm um papel fundamental, este está a encorajar para a emergência de comportamentos de leitura e escrita.

Logo, em consonância com Martins e Niza (1998), o educador tem como principal papel estar atento e valorizar as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivas, já que é dominada pelo prazer e necessidade de comunicar que a criança tem. Da mesma forma, que quando as aceita e conversa sobre elas, está a fazer a tradução da garatuja da criança para uma escrita correta, estando também a ajudá-la a aprender a escrever e a incentivá-la para que o faça mais vezes.

Ainda, na mesma linha de pensamento, Martins e Niza (1998) defendem que a aprendizagem seja da leitura, seja da escrita são influenciadas pela organização do contexto educativo, cabendo ao educador a responsabilidade de promover um ambiente rico e estimulante em situações e materiais, com áreas que promovam a aprendizagem e que levem as crianças a situações exploratórias e potencializadoras das mesmas. Porém, é essencial que o educador reflita sobre a pertinência das atividades de leitura e escrita, para que não pareçam atividades isoladas, mas sim com significado para a criança ou grupo.

Ao criar um ambiente organizado para que as crianças tenham fácil acesso aos materiais de leitura e escrita, nomeadamente, ficheiros de palavras, revistas, jornais, cartões com os nomes das crianças, entre outros, ao terem espaços onde os possam utilizar e tenham suportes interessantes e motivadores que promovam o interesse pela leitura e escrita, tornam-se estratégias fundamentais para que o educador consiga promover um ambiente potencializador à aprendizagem da leitura e da escrita. Por mais se afirma, ao registar à frente da criança a sua oralidade ou quando estamos a ler da esquerda para a direita o que se escreveu ou um livro, o educador está a ajudar as crianças a evoluírem as suas conceções sobre a leitura e a escrita (Alves & Niza, 1998). Neste sentido, o educador acaba por ter um papel de mediador, enquanto leitor e escritor, de modo que estas percebam, mesmo que de uma forma informal, a relação existente entre a linguagem oral, a leitura e a escrita (Alves & Niza, 1998).

4.4. Domínio da Educação Artística

O contacto precoce com a arte permite que as crianças tenham acesso a vivências sensoriais e multimodais que contribuem para o desenvolvimento das múltiplas inteligências e o desenvolvimento socio emocional das crianças (Sousa 2003). Por outro lado, a realização de atividades artísticas permite a fruição de apreciações e participações conjuntas, que são importantes para a construção de vínculos emocionais na criança e na relação com outros. Ou seja, o contacto com os outros é um meio privilegiado para a construção dos afetos e o desenvolvimento da cognição. Este tipo de contacto dá-se através de um conjunto de ações, de diferentes sentidos do corpo humano – tato, voz, movimento, olhar, escutar, tato-corpo-pele – e do sexto sentido, que são também instrumentos de trabalho de qualquer educador de infância (Rodrigues, Rodrigues & Rodrigues, 2016).

Deste modo, na educação de infância devem existir modelos – educadores de infância – e ser criados momentos de excelência – dinâmicas de expressão artística – na rotina das instituições, que contribuam para a expansão da imaginação, o desenvolvimento de afetos entre crianças e entre o educador e a criança e que cativem e motivem as crianças durante estes momentos a desenvolverem diversas competências a nível da expressão artística – musical, dramática, plástica, motora (Rodrigues et al., 2016).

Trabalhar com modalidades artísticas implica estimular diversas perceções sensoriais e centros cognitivos da criança. No que diz respeito à música, esta apela, entre outros fatores, à atenção e uso da audição ativa, seja para cantar ou para tocar um instrumento. Quanto à dança, a criança é estimulada a desenvolver movimentos coordenados e controlados, o ritmo, a concentração na música e a organização espacial. Relativamente

ao teatro, neste a criança mobiliza a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção e também a organização espacial. Assim, todas estas modalidades, quando trabalhadas em educação pré-escolar, exigem à criança uma interação social e apropriação de uma cultura, para além de implicarem a mobilização de aspetos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos sujeitos; implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo, construção de conhecimento que trabalham de forma holística no seu desenvolvimento (Oliveira & Stoltz, 2010).

As diferentes formas de expressão (motora, dramática, plástica e musical), além de serem meios de comunicação, possibilitam o desenvolvimento da criatividade e apelam à sensibilização estética das crianças. Como tal, é essencial que a intencionalidade do/a educador/a, no que respeita à sua "capacidade de observação, interpretação e reflexão" (OCEPE, 2016, p.48), seja no sentido de criar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas para que o grupo comece a dominar, progressivamente, um conjunto de técnicas e instrumentos relacionados com os diversos subdomínios da educação artística, assim como torná-la mais ativa e também mais recetiva à mudança.

Na educação artística, de acordo com as OCEPE (2016) também é importante considerar a "organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade, são determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças" (p.48), assim, deste modo, é importante nas planificações das propostas educativas (a adequação e diversidade) dos materiais utilizados facilitando assim a autonomia de cada criança e a entreajuda e cooperação entre as crianças do grupo.

4.4.1. Subdomínio das Artes Visuais

Sabendo que a Educação Pré-escolar é considerada a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, é fundamental que esta fase inicial seja marcada por aprendizagens e vivências significativas para as crianças, entre as quais se devem incluir as vivências artísticas.

As diferentes formas de expressão estão presentes nas crianças, bem antes de entrarem para o jardim de infância, pois já tiveram oportunidade de desenhar, pintar, cantar, dançar, no próprio seio familiar. Contudo, deve existir um desenvolvimento progressivo dessas linguagens implicando um processo educativo, ou seja, um acompanhamento "que incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a" (Silva et al., 2016, p.47). Este processo deve surgir do que as crianças já conhecem e do que são capazes de fazer, do seu

prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar. Tendo assim como objetivo, proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças que garantem o direito no acesso à arte e à cultura artística.

As artes visuais são um subdomínio da expressão artística que disponibiliza uma multiplicidade de materiais e instrumentos - estas incluem o desenho, a pintura, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras. Estas áreas artísticas desenvolvem a capacidade de expressão. Em concordância com as OCEPE (2016) referem que todas estas formas de expressão artística "(…) sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos" (p. 49)**.** Ainda, estas ao serem exploradas pelas crianças, são também fundamentais para o desenvolvimento da criança, ao nível do sentido estético, da criatividade e imaginação, da autonomia e da motricidade fina.

Nesta área de expressão artística é importante as crianças explorarem e utilizarem diferentes materiais, de forma a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação bem como terem liberdade para apreciar, expressar e dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.) (OCEPE, 2016). É, por isso, fundamental, que os educadores criem um ambiente facilitador e potencializador de experiências ricas, dando à criança a hipótese de escolher o que quer fazer e referir que cada uma faz o melhor que sabe, pois é desta liberdade de expressão que as artes visuais alcançam os seus melhores resultados.

Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos (OCEPE, 2016). Através desta reflexão a criança relaciona as suas vivências e conhecimentos com aquilo que analisa e observa, e posteriormente com aquilo que explora e constrói. Neste sentido, devemos proporcionar às crianças experiências que envolvam diferentes expressões visuais (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, filme, etc.) em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos e outros centros de cultura) e com diferentes materiais, permitindo à criança a inserção na cultura do mundo a que pertence, aprendendo a criar e apreciar essas diferentes modalidades das artes visuais (OCEPE, 2016), dando a possibilidade à criança de escolher o que quer fazer e como quer fazer. Na mesma linha de pensamento, é necessário observar com atenção e entender o que é que passa a ser uma intenção por parte da criança, pois cada criança é uma individuo diferente. Cada um tem a sua forma de explorar, a sua criatividade e a sua forma de exprimir emoções. Pois, é através dos nossos sentidos, que temos a possibilidade de observar a arte, de a sentir, de assinalar

o momento, do que vemos, do que pensamos e do que sentimos. Posto isto, acredito que a arte visual permite à criança desenvolver-se e expressar-se de forma livre, através dos trabalhos que realiza. Por mais afirmo, em corroboração com Isbell e Raines (2013) as crianças que crescem num ambiente propício a estes estímulos serão com toda a certeza indivíduos mais criativos (Isbell & Raines, 2013).

4.4.2. As obras de arte e a sua potencialidade no desenvolvimento da criança

O individuo, desde criança que se desenvolve a partir da comunicação e transmissão de ideias e sentimentos a partir de grafismos básicos que vão evoluindo ao longo do seu desenvolvimento – cognitivo e físico. Desta forma, torna-se fundamental refletir sobre o papel as obras de arte e as produções das crianças e a influência no desenvolvimento das mesmas.

Assim, de acordo com Read (2007) a criança desde que nasce começa a sentir necessidade de exprimir sentimentos, desejos e vontade em comunicar com o mundo que a rodeia, tendo uma predisposição natural para descobrir, para experimentar, para mexer e sentir. Desta forma, quando lhes é dada esta liberdade de exploração, são inúmeras as competências que potenciam o seu desenvolvimento. Conforme OCEPE (2016) defendem que esta liberdade dada à criança, tem um enorme impacto sobre o desenvolvimento da sua imaginação e sensibilidade estética, bem como no reconhecimento do outro, respeitando as ideias e sentimentos dos seus pares.

Desta forma, cabe ao educador proporcionar à criança um ambiente seguro e um sentido de descoberta que possibilite explorar coisas novas e a sua imaginação, criando condições para que a criança se exprima livremente – como o faz e as suas razões, desenvolvendo na mesma auto-confiança e competências como a criatividade, capacidade de se exprimir, sentido crítico, respeito, cooperação, entre muitas outras.

Posto isto, a produção plástica da criança traduz-se no que a criança pensa e sente ou como afirmam Day & Hurwitz (2012) referem que a arte e as produções das crianças são vistas como expressão da sua vida emocional ou do desenvolvimento da sua personalidade.

Em síntese, é importante reconhecer o papel do campo artístico – obras de arte e produções plásticas das crianças – como impulsionador do processo de desenvolvimento da criança e, consequentemente no seu futuro enquanto cidadão.

4.5. A articulação entre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e as outras áreas de conteúdo

De acordo com as OCEPE (2016) todo o processo de ensino-aprendizagem se faz pela comunicação, desta forma, torna-se fundamental desenvolver competências comunicativas que se vão "estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança" (p.60). Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, uma vez que todo o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas se fazem utilizando a língua, tornando-se uma ferramenta essencial para a troca, compreensão e apropriação da informação. Corroborando, Reis (2009) refere que "a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes" e "sem o seu apurado domínio no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados" (p.6), acrescentando que acredita que a aprendizagem da língua determina definitivamente a formação das crianças e jovens, influenciando a sua relação com o mundo e com os outros.

Por outro lado, esta articulação leva também a que todas as áreas contribuam de igual forma, para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, consequentemente, para o desenvolvimento integrado da criança.

Posto isto, importa referir que a diferenciação de áreas de conteúdo corresponde a uma possível opção de organização prática, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação do processo educativo, alertando para as aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, para que se integrem num processo flexível e globalizante de ensino-aprendizagem e, que envolvendo a participação da criança, faça sentido para ela.

Por isto, vemos que é necessária uma abordagem articulada, onde exista a escolha de uma área para integrar outra e, que cruze o ensino-aprendizagem da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com as outras áreas de conteúdo, em prol do desenvolvimento de competências essenciais para a criança.

4.6. Estudos realizados no âmbito da Linguagem oral e abordagem à escrita e nas artes visuais.

No que concerne a estudos realizados no âmbito destas duas áreas, a partir de dissertações e relatórios de mestrado, foi possível constatar através de consulta *online*, que de todas as habilidades metalinguísticas, a consciência fonológica é a mais estudada e relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita, na Educação Pré-

Escolar, existindo inúmeras investigações neste âmbito, como é o caso de Ramos, Nunes e Sim-Sim (2004), onde pretenderam analisar se existia uma relação entre o desenvolvimento da capacidade das crianças de analisar a fala em segmentos – consciência fonológica – e as hipóteses que elas construíram sobre a língua escrita – conceptualizações de escrita. Os resultados levaram à conclusão de que os conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita evoluíram ao longo de um percurso, passando por níveis de conceptualizações. Já nas propostas educativas de consciência fonológica, as tarefas silábicas apareceram associadas a melhores desempenhos, isto é, as tarefas que requeriam a identificação e manipulação de fonemas pareceram ser claramente mais complexas e mais difíceis do que aquelas que requeriam a manipulação de segmentos silábicos, sendo também a idade um fator determinante no desempenho das crianças no que respeita às mesmas. Contudo, a hipótese de uma ligação entre consciência fonológica e os níveis de conceptualização de escrita não foi suportada neste estudo.

Também no âmbito da linguagem escrita existem alguns estudos no campo da educação pré-escolar, como é o caso de Fernandes (2003), que teve como objetivos facilitar comportamentos emergentes da linguagem escrita; e, por outro, descrever qualitativamente os desempenhos de quinze crianças de cinco anos nas provas realizadas antes e depois das atividades desenvolvidas. Com isto pretendeu-se ajudar as crianças a desenvolver as suas conceções acerca das funcionalidades e conteúdos da linguagem escrita, assim como os aspetos figurativos e conceptuais desta. Os resultados demonstraram a importância das atividades de leitura e escrita serem desenvolvidas a partir dos saberes, interesses, dúvidas ou problemas das crianças, de uma forma funcional, interessante, lúdica e desafiadora.

Porém, não se encontrou estudos que estudassem a correlação da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Consciência Fonológica e Funcionalidade da Escrita com a Educação Artística, nomeadamente, as Artes Visuais – Produção plástica. Por mais se afirma que a área da Educação Artística, também já vem sendo mais explorada e investigada em contexto de Educação Pré-Escolar, existindo alguns estudos associados às diversas áreas de conteúdo, contudo, ainda existe muita falta de informação e alguma renitência na exploração desta temática, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

5. A avaliação em Educação Pré-escolar

A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino, no qual, agregam inúmeros princípios e condutas, envolvendo diretamente a intencionalidade educativa de cada profissional.

A avaliação no âmbito das educação pré-escolar, deve ser de caráter formativo e contínuo, no qual o/a educador/a vai acompanhando todos os dias, a evolução ou não, no que diz respeito às aprendizagens da criança, tendo em vista os contextos e os interesses e necessidades do grupo e de cada uma, sendo esta considerada elemento fundamental do seu desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Assim, as OCEPE (2016) destinam-se a reflexão do educador sobre a sua intencionalidade educativa, como referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo. Posto isto, construir e gerir o currículo implica um conhecimento do meio e das crianças, através da recolha de diferentes tipos de informação, nomeadamente, observações, documentos produzidos em contexto de jardim de infância bem como através do contacto com as famílias. Posto isto, a observação e o registo permitem avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas – gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas, – sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem (OCEPE, 2016).

A avaliação realizada em Educação Pré-Escolar, de acordo com a Direção Geral de Educação, mencionada no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), refere que esta assenta nos seguintes princípios:

- As orientações curriculares para a educação pré-escolar estabelecem conexão no âmbito dos processos de avaliação e nos princípios de gestão do currículo.
- No decorrer da frequência na educação pré-escolar, considerando as áreas de conteúdo prescritas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, é fundamental a aplicabilidade de métodos e de instrumentos de observação e de registo variados que possibilitem destacar o desenvolvimento e as aprendizagens da cada criança.
- Reconhecimento dos processos de evolução da criança.

- O educador de infância, por um lado, observa o procedimento de aquisições das crianças, por outro lado, adapta o processo educativo às necessidades individuais e coletivas do decorrer mediante do planeamento e avaliação com o grupo que criam práticas educativas incorporadas no currículo da educação pré-escolar.
- De maneira a assegurar que as crianças são acompanhadas pedagogicamente no seu decurso escolar da educação pré-escolar para o próximo ciclo, os educadores de infância executam avaliações às crianças e encarregam-se de transmitir a informação aos encarregados de educação e aos professores de 1º ciclo do ensino básico.
- O conhecimento geral das aprendizagens significativas integra o seguimento individual que segue a criança no decorrer do percurso escolar, salientando assim o seu desenvolvimento e as progressões concretizadas.

Quando se fala da avaliação na Educação Pré-Escolar, o/a educador/a norteia-se por dois documentos fundamentais: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Perfil Especifico do Desempenho Profissional do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 241 de 30 de Agosto. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar mencionam que "avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução." (OCEPE, 2016, p.27), já o segundo documento n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo defende que o educador "avalia numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados" (Decreto-Lei nº241, 2001, anexo nº1, alínea e, capítulo II).

De acordo as OCEPE (2016) o termo avaliar remete "para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem, sendo que algumas perspetivas teóricas a descrevem como a realização de juízos de valor" (p.15). É neste sentido que os educadores de infância, no início de cada avaliação formativa, devem ser capazes de se questionar quanto à intencionalidade avaliativa – respondendo a questões fundamentais como "Porquê avaliar?", "Para quê avaliar?" e "Como avaliar?".

Contudo, importa referir que no processo avaliativo não contam apenas com as crianças e adultos envolvidos no dia-a-dia da escola, por exemplo, a família são também imprescindíveis agentes de avaliação, pois ao serem envolvidos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagens dos seus filhos, reforçam a relação e articulação entre a família e a escola, permitindo aceder a características especificas da criança assim como dos contextos, em que vivem e que influenciam e facilitam o sistema

educativo. Assim, o/a educador/a dispõe de um "conjunto organizado de elementos que lhe permitam periodicamente rever, analisar e refletir sobre a sua prática" (OCEPE, 2016, p.15). No mesmo sentido, Idem (2016) a avaliação facilita o/a educador/a a

> explicitar o que valoriza e fundamentar as razões das suas opções, junto de outros intervenientes no processo educativo (outros profissionais, pais/famílias). Sabendo que os vários intervenientes podem ter valores e conceções diversos, a sua explicitação pode fundamentar um diálogo construtivo e formativo para todos (p.15).

É ainda de referir que todos os procedimentos de avaliação devem ter em consideração a idade das crianças em questão bem como das características globais do grupo, que para além da ligação com as OCEPE (2016) e com o projeto pedagógico do estabelecimento em questão, carecem de um ambiente educativo estimulador e rico em experiências.

Assim, o ambiente educativo deve ser avaliado quanto à organização do espaço, à multiplicidade e qualidade dos recursos didáticos, à organização temporal como também às interações do adulto/criança e entre as crianças que proporcionam bem-estar e condições de segurança às mesmas (OCEPE, 2016). Assim, para que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, é necessário "que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários." (OCEPE, 2016, p. 24).

Do mesmo modo, Cardona (1992) menciona que "(…) a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala" (p.9). Por mais se afirma que, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, para além de ser necessário ter em conta a organização do ambiente educativo e as interações com as crianças é, também importante valorizar a especificidade da Educação de Infância enquanto espaço em que "educar e cuidar são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade" (Cardona, 2008, p. 138).

Laevers e Portugal (2018) referem que a existência de um contexto educativo rico, apelativo e diversificado implica que as crianças na sala encontrem algo que responda às suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagens, que existam estímulos necessários para desencadear atividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais. Para que isso aconteça, é necessário que o educador tenha um

olhar observador em torno dos comportamentos das crianças, de modo a enriquecer o contexto, visando o desenvolvimento de diversas competências – motricidade, expressão e comunicação, linguagem, raciocínio, conhecimento do mundo físico e social, entre outros.

Desta forma, é possível verificar na sala de trabalho da presente investigação, que esta apresenta dimensões amplas, organizadas e com luminosidade natural, de modo a permitir o uso independente pelas crianças. Também as nove áreas foram delineadas com a estratégia de as áreas mais sossegadas e as áreas mais agitadas não interferirem entre si, contendo todas elas variedade de materiais e instrumentos do interesse do grupo.

Referente ao clima relacional dos adultos/crianças e entre pares, quando o educador reflete sobre a qualidade das relações que estabelece com as crianças, desenvolve não só a capacidade de avaliar as interações, como também a melhorar a qualidade das suas intervenções com as mesmas (Laevers & Portugal, 2018).

Por fim, não menos importante, é de extrema relevância considerar os interesses e as opiniões das crianças, para que o educador seja capaz de compreender o que lhes agrada ou desagrada num determinado contexto – espaços, materiais, organização, rotinas, atividades. Só desta forma, é possível recolher dados úteis "para a compreensão dos interesses individuais, mas também sobre interesses situacionais e sobre a cultura de pares" (Laevers & Portugal, 2018, p. 94)

Em suma, para realizar a seleção de um ambiente educativo rico e diversificado, é importante que o educador se questione sobre o que pretende saber ao longo do tempo, ou num determinado momento, reflita sobre o que é mais útil e pertinente recolher, como e quando o fazer, como e quando organizar e analisar esses registos e documentos, isto é, planeie a avaliação.

Capítulo III

Metodologia

1. Introdução

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada ao longo da presente investigação, assim como todo o plano de investigação e a apresentação das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, culminando assim uma breve descrição do contexto socioeducativo envolvido.

2. Opções Metodológicas

Em qualquer investigação é essencial fazer opções metodológicas. Segundo Turato (2003), para que um método de pesquisa seja considerado apropriado, é preciso percebermos se ele responderá aos objetivos da investigação que queremos levar a cabo.

O paradigma que norteou este estudo e que conduziu a investigadora às respostas às questões levantadas foi o paradigma participativo.

Para Guba e Lincoln (1998), citados por Tomás (2020) os paradigmas são "construções humanas" e, portanto, um sistema de crenças e de pressupostos básicos de natureza ontológica, epistemológica e metodológica que orientam o investigador. Também para Bogdan e Biklen (2013), o paradigma de investigação em educação consiste num conjunto de asserções, conceitos ou proposições que norteiam o pensamento do investigador na condução da própria investigação. Já Coutinho (2011) define paradigma como um sistema de princípios, crenças e valores que orienta a metodologia e em que o investigador fundamenta as suas conceções numa dada epistemologia.

Assim, parece ser consensual entre os vários autores a necessidade de o investigador nortear o seu pensamento na investigação.

Bogdan e Biklen (2013) sublinham que toda a investigação, seja ou não explícita, está assente numa orientação teórica, isto é, estamos perante um modo de entendimento sobre o mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que faz o mundo funcionar. Tal como Aires (2011) sublinha, a opção por um determinado paradigma depende também da realidade a investigar e das estratégias mais adequadas para o rumo da investigação a realizar.

Lincon e Guba (1998) apresentam cinco paradigmas: positivista; teoria crítica; construtivismo e paradigma participativo/cooperativo.

Atendendo aos paradigmas existentes, considerou-se o paradigma participativo como o mais adequado ao desenvolvimento deste estudo, uma vez que, é o que melhor se

coaduna com o campo educativo (Walsh, Tobin & Graue, 2010). Sendo um estudo desenvolvido com a participação de crianças, Tomás (2007) reforça que o paradigma participativo acentua o pleno reconhecimento social da criança, considerando-as atores sociais participativos.

Retomando os autores Guba e Lincoln (1998) o investigador, ao optar por um determinado paradigma, tem de ter em conta questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas.

As questões ontológicas incidem sobre a forma e a natureza da realidade a investigar. O objeto de estudo é construído pelos diferentes intervenientes – estudante investigadora e crianças – através da partilha e da construção conjunta do conhecimento. As questões epistemológicas incidem sobre a natureza da relação do investigador e a realidade a investigar. No paradigma participativo atende-se ao conhecimento holístico e subjetivo, existente entre os diferentes contextos do estudo através da participação e experiências da estagiária e das crianças. Por fim, as questões metodológicas dizem respeito ao modo como o investigador pode obter conhecimento dessa realidade.

Não sendo o propósito desta investigação quantificar, generalizar e prever fenómenos, mas procurar interpretar e compreender o significado do fenómeno em estudo - a linguagem oral e escrita numa relação com a educação artística, optou-se por uma abordagem qualitativa em que 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, (…)" (Guba, 1978, citado por Bogdan & Biklen, 2013, p.17). Com efeito, a fonte direta de dados deste estudo foi o ambiente natural de uma sala de atividades de jardim de infância – onde as ações foram observadas em contacto direto e, por isso, mais bem compreendidas – e o investigador foi o instrumento principal – aluna estagiária/investigadora, sendo participante com os diversos intervenientes da situação observada (Bogdan & Biklen, 2013). Os dados recolhidos pela investigadora foram, essencialmente, de natureza descritiva – recolhidos em forma de palavras e/ou imagens através de situações e acontecimentos, incluindo transcrição de entrevista, fotografias, desenhos e diversos tipos de documentos (Ludke & André, 1986).

Assim, neste estudo, recolheram-se dados de natureza qualitativa, através de uma metodologia qualitativa sobre a própria prática da investigadora. Pretendeu-se que os dados fossem recolhidos de forma clara e rica para a sua melhor interpretação e compreensão do fenómeno em estudo.

Posto isto, importa referenciar que a investigadora assumiu o papel de observador participante completo, pois ela própria concebeu e desenvolveu um plano de ação com o seu grupo de crianças, e como já referido recorreu a diversas fontes de dados, como observação direta e indireta das suas práticas pedagógicas, notas de campo, registos (fotográficos, áudio), narrativas supervisivas dialogadas, produções das crianças e, ainda entrevista semiestruturada. Com base nos dados recolhidos refletiu e analisou as suas práticas pedagógicas em ordem à sua transformação e a consequente aprendizagem das crianças.

2.1. A Investigação sobre a Própria Prática

Como já referido, esta investigação sustenta-**se** numa metodologia de investigação sobre a própria prática, assente no desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte da investigadora. As atividades realizadas pela investigadora na sua prática pedagógica visaram de modo integrado, articular a prática e a teoria, de forma a dar resposta à questão de investigação através dos seus objetivos, gerais e específicos.

De acordo com Ponte (2008) a metodologia de investigação sobre a própria prática, tem como grande finalidade contribuir para clarificar os problemas da prática profissional e procurar soluções, isto é, a investigação é conduzida numa lógica de compreender primeiro os problemas que se colocam para depois se delinear estratégias de ação mais adequadas. Esta metodologia relaciona-se fundamentalmente com a educação, sendo a que mais se aproxima do meio educativo e sendo mesmo apresentada como a "metodologia do professor/educador como investigador" (Latorre, 2003, p.20), valorizando, sobretudo, a prática.

Também associada a esta opção metodológica sobre a própria prática, está o conceito de reflexão, pois existe sempre a necessidade de refletir sobre as decisões tomadas na prática profissional e, que consequentemente, influenciam o docente no "processo de construção do conhecimento da sua própria prática" (Ponte, 2002, p.3).

De acordo com Ponte (2002) a investigação sobre a própria prática tem sido alvo de algumas críticas, sendo, por vezes, considerada uma investigação menor relativamente à investigação académica. Este autor, argumenta que qualquer investigação passa por quatro premissas fundamentais: a formulação do problema; a recolha de informação sobre a questão/problema; análise das informações recolhidas e divulgação das conclusões obtidas. Com base em Beillerot (2001), Ponte (2004) menciona para que uma atividade seja entendida como uma investigação, tem de "(i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser pública" (p.4). E

argumenta que também a investigação sobre a própria prática, de caráter participativo e colaborativo, contém estas premissas, razão porque também deve ser considerada investigação.

Assim, a investigação que levamos a cabo contem estas premissas e foi a partir das mesmas, que foi possível refletir acerca do nosso trabalho, de modo a alterar ou melhorar aspetos da prática pedagógica.

Tal como Ponte (2002) refere que "não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo" (p.8).

Assim, um conceito também associado à investigação sobre a própria prática é o de reflexão que pode tornar-se numa ferramenta fundamental quando utilizada antes, durante e após a ação e, no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente ao levar o educador a refletir os métodos que utiliza bem como as finalidades e objetivos da sua prática, encontrando soluções para os problemas que enfrenta.

Neste sentido, considera-se pertinente atentar nas palavras de Alarcão (2003), quando refere que o docente reflexivo deve basear-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É ainda neste sentido, que o educador reflexivo deve construir a sua prática profissional. Portanto, implica que o educador tenha a capacidade de ser reflexivo – ser capaz de refletir a ação – e, seja capaz de ter uma prática reflexiva – permitindo ser crítico da sua ação (Ferreira, 2020). Segundo Alarcão (2005) ser um educador reflexivo implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade e, onde o educador questiona tudo o que pensa acreditar, sendo através desta reflexão que adequa a sua própria prática. Por outro lado, uma prática reflexiva por parte do educador valoriza a construção pessoal do conhecimento e tem como objetivo melhorar a sua prática educativa, surgindo a prática como elemento de análise e de reflexão do educador (Oliveira & Serrazina, 2002).

Assim, é indispensável que os educadores desenvolvam a capacidade de refletir sobre e para a ação, tornando-se em agentes ativos e implementadores de mudança, procurando melhorar a sua prática bem como o seu ensino.

Deste modo, torna-se fundamental a investigação sobre a própria prática, pois ao incidir numa prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, sendo a sua permanente avaliação e reformulação um processo

determinante da identidade e construção profissional dos educadores de infância, tornando-os profissionais responsáveis, melhores e mais conscientes.

Em suma, a investigação tem de fazer parte da prática profissional do educador investigador, promovendo assim, a discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas entre os vários intervenientes, levando-o a questionar e refletir sobre os problemas relacionados com a sua práxis, procurando a resolução dos mesmos. Em concordância, é necessário que haja por parte do mesmo, uma atitude reflexiva baseada na teoria e sustentada na prática sobre tudo o que faz. Mas para que se consiga atender a todos os desafios da profissão e para que se alcance uma prática de qualidade, é necessário que haja formação contínua ao longo da vida profissional e que exista uma correlação constante e permanente entre a reflexão e investigação do profissional, com o propósito de aperfeiçoar a sua prática e tudo o que a envolve (Alarcão, 2001). Revela-se, então, indispensável que os educadores de infância investiguem a sua própria prática de modo a uma (re) construção constante da sua profissionalidade.

1.1. Plano de investigação

Neste processo investigativo de natureza qualitativa, concebeu-se um plano de investigação adequado e flexível à formulação do problema, que orientou todo o desenvolvimento de trabalho. Relativamente à recolha de informação, procurou-se que fosse a mais adequada e plausível, às questões de investigação formuladas, usando as técnicas de recolha de dados mais apropriadas ao problema e, que a análise fosse adequada aos dados recolhidos.

Neste sentido, a investigação realizada assentou na prática pedagógica da aluna estagiária, tendo sido realizadas propostas de atividades com base no Plano de Ação, com o objetivo de proporcionar aprendizagens na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – consciência fonológica e na funcionalidade da escrita, utilizando as artes visuais – produção plástica – como uma das estratégias mediadoras na construção de ambientes educativos estimulantes e potencializadores de aprendizagens da leitura e da escrita. Para a identificação do problema de investigação, inicialmente, trocou-se ideias com a educadora cooperante assim como observou-se o grupo de crianças e a sua dinâmica, identificando os interesses e necessidades do grupo de crianças, tendo o problema emergido da necessidade de perceber se a partir da obra de arte/produções plásticas das crianças podia proporcionar competências, atitudes e aprendizagens da linguagem oral e abordagem à escrita – consciência fonológica e funcionalidade da escrita aliada à leitura e à escrita

Assim, o esquema de Investigação, exposto na seguinte figura, sintetiza a delineação proposta com a definição da questão de investigação, os objetivos decorrentes das mesmas, bem como as técnicas que foram utilizadas na recolha de dados, e que possibilitaram responder às questões de investigação.

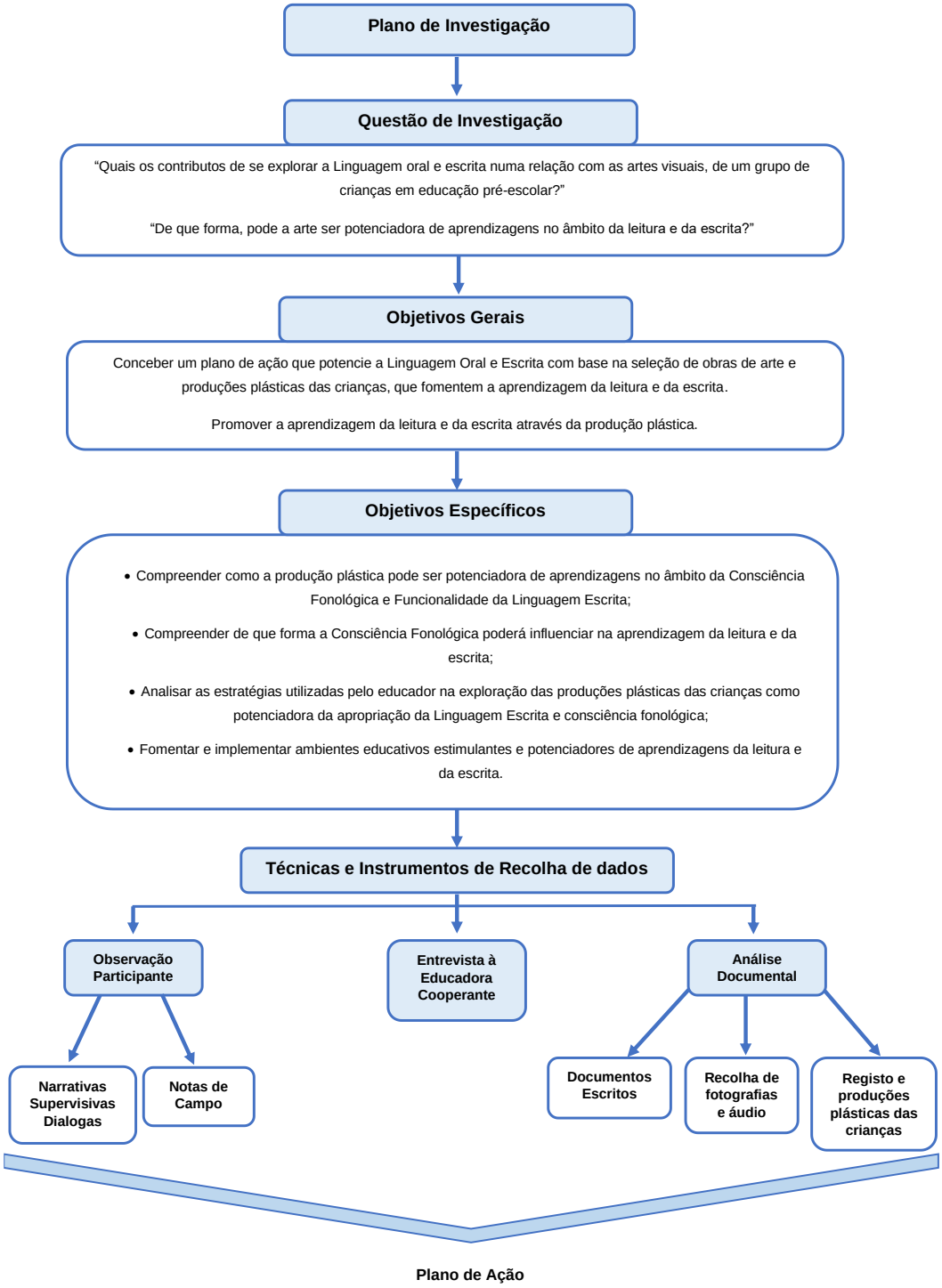

Figura 1 - Esquema Síntese do Plano de Investigação

1.1.1. Descrição do Plano de Investigação

Como já referido, a temática desta investigação insere-se na exploração de uma das áreas de conteúdo presente nas OCEPE (2016), a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – a Consciência Fonológica e as Funcionalidades de Linguagem Escrita e, no Domínio da e da Educação Artística – subdomínio das Artes Visuais – evidenciando a relevância das artes visuais e a sua potencialidade no desenvolvimento da criança, utilizando-as como estratégia mediadora na construção de ambientes educativos estimulantes e potencializadores de aprendizagens da leitura e da escrita.

Ainda que as atividades educativas propostas fossem direcionadas aos domínios referidos anteriormente, a área de Formação Pessoal e Social apresenta-se intrínseca às mesmas, pois como referido nas OCEPE (2016)

> (...) é uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, (...) (p. 33).

Para as autoras deste documento, os aspetos anteriormente assinalados "constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária" (OCEPE, 2016 p.33).

Para a conceção do plano de ação pedagógica considerámos como princípio primordial o conhecimento prévio do grupo de crianças, em que a partir de algumas observações durante os estágios referentes à Prática de Ensino Supervisionada II e III (PES II e III) – observação-ação e, em conversa informal com a Educadora Cooperante, constatámos a necessidade de atuar no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente na Consciência Fonológica e na funcionalidade da Linguagem Escrita.

Os motivos que nos levaram a esta opção resultaram de, após reflexão de algumas práticas pedagógicas implementadas em PES II nesta temática, da partilha de informação com a Educadora Cooperante, isto é, tendo as crianças na sua grande maioria apresentado dificuldades a nível da linguagem oral e abordagem à escrita, nomeadamente a nível da consciência linguística na dimensão fonológica, não sendo capazes de brincarem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons, isto é, são crianças, que revelam dificuldades em identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que incluem as palavras (sílabas, unidades intra silábicas e fonemas) – levando-as a desinteressarem-se pela

área. Desta forma, em PES III - após a análise do período inicial de observação e dos interesses e necessidades das crianças e atendendo ao projeto educativo de sala realizado em PES II – Obras de arte – aproveitou-se a real predisposição do grupo nas produções plásticas, para apresentar uma obra de arte, resultando num pequeno projeto que foi o mote inicial para que o grupo se interessasse e desenrolasse todo o plano de ação. Deste modo, é possível referir que a planificação do plano de ação, teve como princípio o conhecimento prévio do grupo de crianças, possibilitando assim a definição de objetivos, seleção criteriosa da área de intervenção, planificação e realização de propostas de atividades estruturadas.

Desta forma, a temática prende-se com as aprendizagens da consciência fonológica e funcionalidade da escrita aliada a aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando as artes visuais – produções artísticas das crianças. Com isto, podemos entender a educação artística, nomeadamente as artes visuais como um processo em construção, no qual o individuo constrói e reconstrói o seu mundo agindo sobre o mesmo e os seus significados. Para a construção deste domínio, e consequentemente, as obras de arte no subdomínio das artes visuais é importante associar a capacidade de ler, comunicar, interpretar e apreciar as obras nas suas diferentes dimensões, bem como descodificar os seus significados, estando desta forma ligada ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Assim, a fase de implementação do plano de ação iniciou-se no mês de abril de 2022 e terminou no mês de janeiro de 2023, tendo sido elaborado um plano de sessões com propostas de atividades educativas dirigidas à Consciência Fonológica e a Funcionalidade da Escrita com recurso às produções plásticas das crianças, de forma a fomentar e a implementar ambientes educativos estimulantes e potenciadores de aprendizagens da leitura e da escrita.

1.1.2. Calendarização do Plano de Investigação

A presente investigação desenvolveu-se em quatro fases distintas, tal como é possível observar no Cronograma do Plano de Investigação (figura 2).

Data		Descrição
PES II	abril, maio, junho e julho	• Observação Participante • Diálogo com a educadora cooperante • Enquadramento teórico • Identificação do problema/definição das questões e objetivos • Conceção do Plano de ação • Construção dos instrumentos de recolha de dados • Redação da metodologia de investigação • Implementação do plano de ação • Tratamento e análise de dados
PES III	outubro, novembro, dezembro, janeiro, fevereiro, março e abril	• Redação do enquadramento teórico • Seleção dos sujeitos do estudo • Reestruturação e implementação do plano de ação • Revisão da metodologia de investigação • Reestruturação e realização da entrevista à educadora cooperante • Continuação de tratamento e análise de dados • Discussão de resultados • Conclusões • Avaliação • Redação final do relatório de estágio • Divulgação do estudo

Figura 2 - Cronograma do Plano de Investigação

1.2. Caracterização do Contexto Institucional

O estágio curricular no âmbito das Unidades Curriculares de Práticas de Ensino Supervisionada II e III, decorreu numa organização educativa de ensino particular e religiosa, encontrando-se ao abrigo da Lei de Bases do Ensino Particular e do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, no concelho de Lisboa. Esta contempla variados contextos, nomeadamente desde o jardim de infância ao 3.º ciclo de escolaridade.

Contextualização Institucional

A instituição surgiu há 23 anos, num prédio particular, num entanto em 2013, tornou-se necessária uma adaptação ao contexto educativo, adquirindo novas instalações e repartindo-se em dois polos. Assim, no edifício original funcionam os 2.º e 3.º ciclos do

Ensino Básico e, no edifício mais recente funcionam a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Todas as respostas educativas oferecidas, funcionam no decorrer dos cinco dias úteis, num horário letivo entre as 8h00 da manhã e as 17h00 da tarde, sendo que as imediações escolares se mantêm abertas até às 19h00 da tarde, para a realização de atividades extracurriculares, nomeadamente, ballet criativo, dance fusion, karaté, natação, futebol, atelier de artes, ginástica acrobática, classe dos sopros, entre outros.

Ainda, no que diz respeito ao número de crianças em cada contexto educativo, só me foi possível recolher dados relativamente ao de pré-escolar. Este contexto possui 94 crianças com uma faixa etária compreendida entre os três e os seis anos de idade e distribuídas por seis grupos de crianças. Assim, existem dois grupos de crianças de três anos, com onze crianças cada um deles, dois grupos de crianças de quatro anos, um com dezasseis e o outro com vinte crianças e dois grupos de crianças de cinco anos, um com dezassete e o outro com dezanove crianças, respetivamente.

No que concerne aos outros níveis de escolaridade, foi possível verificar a existência de onze turmas do 1.º ciclo do ensino básico; cinco turmas do 2.º ciclo do ensino básico e por fim, seis turmas do 3.º ciclo do ensino básico.

Apesar da instituição possuir dois polos, como já referido anteriormente, neste subtópico apenas será abordado a estrutura física de utilização pelo contexto educativo de jardim de infância, referente ao estágio curricular.

Assim, o espaço físico contempla seis salas destinadas aos grupos desta valência, com uma lotação máxima que varia entre as vinte e as vinte e cinco crianças. Das seis salas de atividades destinadas ao contexto educativo pré-escolar apenas quatro delas possuem instalações sanitárias, contudo, as salas que não contêm encontram-se relativamente próximas de instalações sanitárias. Ainda, cada sala possui uma zona de cabides individuais.

No que concerne ao exterior, o contexto educativo de pré-escolar tem duas zonas estipuladas para a brincadeira livre dos grupos, intituladas de pátio coberto – direcionado para os grupos de três anos de idade e o pátio do escorrega – direcionado para os restantes grupos, contudo, não invalida que os grupos de três anos não possam utilizá-lo e vice-versa. Por fim, na área circundante aos pátios, existem duas instalações sanitárias.

De referir ainda, que existem duas áreas de refeição, nomeadamente, a zona do refeitório pequeno, para utilização dos grupos de três anos e a zona do refeitório maior,

utilizado pelos restantes grupos quatro e cinco anos de idade e 1.º ciclo, e por todos os colaboradores. Existe ainda, a cozinha para a confeção das refeições e a copa.

Relativamente às zonas destinadas aos colaboradores deste contexto educativo, têm uma sala do café bem como um espaço de computadores e reprografia. Por fim, existe ainda a "sala de auxiliares", utilizadas pelas assistentes operacionais com a respetiva instalação sanitária.

E em comum a todos os contextos, encontramos um ginásio para o desenvolvimento da atividade física, uma biblioteca e capela para os momentos de partilhas e orações.

Por fim, os pisos superiores encontram-se divididos pelas turmas de 1.º ciclo do ensino básico com as respetivas instalações sanitárias e ainda, a sala de professores, da direção e da coordenação do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico e o gabinete de psicopedagogia.

Apresentando, o retrato da equipa educativa do contexto pré-escolar, importa referir que esta é constituída pela coordenadora pedagógica, por seis educadoras de infância e sete assistentes operacionais, que funcionam entre si como pares pedagógicos e asseguram os seis grupos de crianças que compõem o contexto pré-escolar.

A interação entre os diversos grupos de crianças é estabelecida em espaços que partilham em comum, como o recreio e o refeitório e, em momentos previamente planeados: apresentação de projetos, assembleias de jardim de infância, orações semanais e ainda, a dinamização de dias festivos (Dia do Pai, Dia da Mãe, Dia dos Avós, Dia de S. Martinho, Dia do colégio, Open Day, Festa de Natal, Dia de Carnaval, entre outros).

As educadoras de infância reúnem-se, semanalmente, às quartas-feiras, com a coordenadora pedagógica, com o intuito de planear, rever e avaliar atividades, discutir e negociar estratégias e organizar as dinâmicas, assim como em conjunto refletirem sobre dificuldades sentidas, tentando encontrar a melhor forma de as solucionar. Desta equipa educativa, fazem ainda parte: a professora de consciência fonológica/ terapeuta da fala, a professora de inglês, a professora de educação física, a professora de música, a professora de catequese, terapeutas da fala e ensino especial e ainda, uma psicóloga. Todas estas docentes, articulam o trabalho colaborativo entre si, de forma a dar continuidade à ação das educadoras, assim como ao processo de desenvolvimento e aprendizagens, partindo das necessidades e interesses das crianças.

Ainda, na mesma linha, as educadoras de infância reúnem-se, quinzenalmente, às quintas-feiras, com a professora de consciência fonológica, com o objetivo de planear,

rever e avaliar o que foi feito e delinear o que terá de ser realizado/melhorado para os grupos em questão.

Recentrando o olhar sobre a equipa da sala de cinco anos, com a qual se desenvolve a PES III, esta é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. A educadora é licenciada em Educação de Infância há cerca de 22 anos. A assistente operacional, detém uma Licenciatura em Educação Básica. É de destacar, através da observação, a relação que as profissionais estabelecem entre si, mantendo a constante comunicação e troca de ideias.

Nos princípios gerais do Projeto Educativo de Escola (2022), é referido que a instituição tem por base a pedagogia do Padre Kentenich enquanto pedagogia de liberdade, integrando também vertentes de outras pedagogias com ela coerentes, sendo visto como um sistema complexo e plurifacetado. Esta pedagogia é baseada na pedagogia cinco estrelas (PE, 2022):

- Pedagogia do Ideal - Cada pessoa é original, o educador deve ajudar a descobrir os talentos próprios e a originalidade de cada um;
- Pedagogia dos Vínculos - Consiste em criar laços estáveis de um amor afetivo e claro, abarcando toda a potencialidade do amor humano e do amor divino. Este vínculo pode ser a Deus, a pessoas, a ideias e a lugares;
- Pedagogia da Aliança - Consiste em cultivar os vínculos de amor e de uma relação forte com Deus e com Nossa Senhora;
- Pedagogia da Confiança - Mobilizar valores de acordo com a perspetiva de interesse. Baseia-se nos valores vividos em comunidade, construindo a partir deles e integrando-os em valores e ideais superiores;
- Pedagogia do Movimento - O educador encara as crianças com uma atitude positiva e valoriza-as. Confia-lhes tarefas e dá-lhes responsabilidades – confiança mútua e respeito.

Com efeito, o colégio tem como missão a ação educativa enquanto promotora da formação global e harmoniosa de cada criança, nomeadamente nas suas vertentes física, afetiva, social, intelectual e religiosa (PE, 2022). Contudo, só é alcançada através de alguns princípios orientadores e pedagógicos definidos, isto é, os princípios orientadores que têm por base a vinculação estabelecida entre o educando-educador e a colaboração com as famílias. No que concerne aos princípios pedagógicos, estes têm por base uma abordagem pedagógica muito própria, centrada na dimensão espiritual e religiosa, que procura “fomentar em cada aluno a sua autoeducação, a fim de o ajudar, enquanto ser individual e social, a descobrir-se a si próprio, a desabrochar e a

desenvolver de forma integrada e em plenitude todo o seu leque de potencialidades" (PE, 2022, p.7). Contudo, é importante referir, que o sistema pedagógico do colégio integra outras abordagens pedagógicas, como e.g. o construtivismo, o interacionismo, a pedagogia pela descoberta, a metodologia de trabalho de projeto.

Relativamente à ação da educadora, esta tem por base uma identidade profissional própria, não se regendo por nenhum modelo pedagógico em específico, mas sim pelas diversas abordagens pedagógicas, explicitadas e definidas no PE (2021). Contudo, é a partir destas abordagens que emergem alguns princípios que orientam e definem a sua ação educativa, principalmente a aprendizagem ativa, a promoção da autonomia e a diferenciação pedagógica, encarando e valorizando a criança como ser único, individual e competente. É com base em tais premissas, que a educadora cooperante organiza o espaço, o tempo, as atividades e o grupo de crianças.

1.2.1 Caracterização do Ambiente educativo

As OCEPE (2016) consideram "o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes" (p.6), sendo considerado uma das primeiras formas de intervenção do educador, a conceção de um ambiente educativo que acolha múltiplas relações e interações e que potencie aprendizagens plurais, onde exista um ambiente físico e psicologicamente seguro, promotor de bem-estar e, que ofereça uma pluralidade e diversidade de oportunidades de aprendizagem, em todas as áreas e domínios curriculares (Azevedo, Marques & Baptista, 2018).

O ambiente educativo deve apresentar um caráter inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (OCEPE, 2016), fomentando assim, a "igualdade de oportunidades" a todas as crianças que dele usufruem (Convenção dos Direitos da Criança, 2019, art.º 28, p.23). Ainda, na mesma linha de pensamento, Zabalza (1998) consigna que as crianças nesta fase necessitam de espaços amplos, diversificados, e de fácil acesso, onde possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente.

Neste sentido, importa referir que é essencial que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que o ambiente educativo oferece e "que planeie intencionalmente essa organização [do grupo, do espaço, do tempo] e avalie o modo como contribui para a educação das crianças" (OCEPE, 2016, p.24).

Assim, considera-se fundamental a necessidade de ter o espaço organizado e planeado, de forma, a favorecer o desenvolvimento das crianças e tendo sempre em conta e respeitando as características, os desejos e os sentimentos de cada criança. Por outro lado, o processo de aprendizagem também se desenrola com a possibilidade de interagir com o meio sendo assim importante a organização do espaço, do material e das rotinas.

Posto isto, torna-se importante entender e caracterizar o "ambiente educativo como uma estrutura de quatro dimensões claramente definidas e interrelacionadas entre si: a dimensão física, a dimensão temporal, a dimensão relacional e a dimensão funcional" (Forneiro, 2008, p. 52).

De acordo com esta autora, a dimensão relacional sustenta a base de todo o processo educativo, na medida em que as relações entre crianças, crianças e adultos, no espaço do grupo – a sala, são interações essenciais para um desenvolvimento saudável da criança, e tal como referem as autoras Portugal, Carvalho e Bento (2016), o "desenvolvimento sensório-motor, social, linguístico e do pensamento da criança estão relacionados com a qualidade das interações e ligações afetivas que estabelece com as figuras de referência" (p.8), nomeadamente a educadora e a técnica de ação educativa de sala. E para que este desenvolvimento e aprendizagem sejam positivos é necessário adultos atentos e capazes de estabelecer relações de vinculação positiva, alicerçada na confiança e respeito mútuo, princípio defendido pelo Padre Kentenich na pedagogia 5 estrelas – Pedagogia do Movimento, consignada no Projeto Educativo do estabelecimento educativo onde foi desenvolvido o estágio.

Ainda na mesma linha de pensamento, como mencionam Silva et. al., nas OCEPE (2016) a relação que o/a educador/a "estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação, facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas." (p. 28).

No âmbito do estágio curricular, foi possível constatar que as figuras de referência presentes em sala, desenvolveram e continuam a desenvolver uma relação afetiva positiva com o grupo, criando um ambiente promotor de segurança, onde as crianças se sentem seguras e conseguem criar relações positivas com os outros. Embora na constituição de grupos possuam algumas preferências por pares, assim como na partilha de brinquedos, são capazes de brincarem umas com as outras. Com efeito, constatou-se que a educadora promove a ação de partilhar, para que entendam não só a importância de dividir, mas também, a importância de respeitar o próximo e viver em sociedade.

Por fim, concluo que a educadora é uma pessoa atenta ao grupo de crianças, no que se refere ao seu bem-estar emocional, revelando-se sensibilidade para com todas as crianças e procurando ir ao encontro das necessidades de todas as crianças.

No que respeita à dimensão física, Forneiro (2008) sustenta que se refere ao aspeto material do ambiente, nomeadamente, à organização do espaço físico – móveis de sala, materiais e a sua decoração bem como do espaço exterior à sala de atividades. Para Portugal et al. (2016) a organização do espaço deverá ser flexível e pensada para o grupo de crianças em questão, sendo fundamental que o espaço físico promova segurança e transmita uma sensação de familiaridade, ofereça desafios e estímulos para o desenvolvimento bem como potencie uma diversidade de atividades e atenda às necessidades e aos interesses de cada criança.

Com base na recolha de algumas informações junto da educadora cooperante bem como a partir da observação direta em contexto educativo, foi possível constatar, que a organização do espaço físico foi realizada de acordo com o conhecimento prévio das caraterísticas do grupo de crianças, isto é, a sala tem uma dimensão adequada ao número e características das crianças em questão, apresenta áreas bem definidas com material e mobiliário baixo adequados às crianças, permitindo a visualização, a comunicação e a interação entre os adultos e as crianças, como podemos visualizar na figura 3.

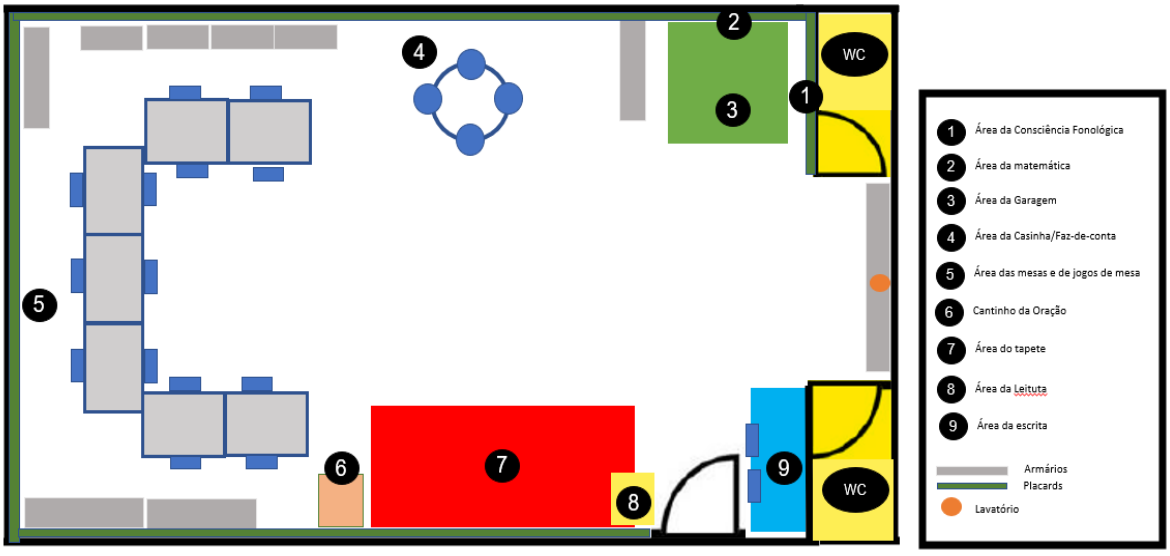

Figura 3 - Planta do espaço de sala

Resumidamente, é uma sala de atividades ampla e com iluminação natural e com áreas e materiais seguros, diversificados e acessíveis às crianças, de forma a promover a autonomia do grupo.

No que concerne aos instrumentos de pilotagem, é possível verificar que estes se encontram ao nível de posicionamento da criança, de modo a facilitar o acesso aos mesmos, sendo este regidos pelos responsáveis semanais – responsáveis das presenças, responsáveis da oração, responsáveis da arrumação da sala, responsáveis dos recados e responsável por ser cerra-fila. Ilustrando, os responsáveis das presenças, marcam as presenças fazendo a chamada, verificam a data e o tempo. Os responsáveis da oração por iniciar a contemplação a Nossa Senhora bem como perguntar ao grupo de pares se tem algum pedido ou agradecimento a fazer, oferecendo essas intenções no capital de graças. Os dois responsáveis de arrumação, encarregam-se pela arrumação e verificação das diversas áreas da sala de atividades. Os responsáveis dos recados encarregam-se por irem buscar as frutas ao refeitório para o snack da manhã, bem como qualquer outro recado que seja necessário. E por último, o responsável cerra-fila é o último da fila, responsabilizando-se por não deixar ninguém para trás, quando o grupo se desloca de um espaço para outro, deixar as torneiras bem fechadas, as luzes da sala desligadas e a porta fechada. Subjacente às tarefas de cada responsável, potencia-se a participação das crianças, através do sentido de responsabilidade que lhes é atribuído nos diversos momentos da rotina.

No que se refere à dimensão funcional, relaciona-se com a forma de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade ao qual se destinam.

O espaço físico encontra-se organizado por nove áreas com materiais variados e com uma limitação clara, que é conseguida através da utilização do mobiliário – Móveis e estantes – o espaço proporciona às crianças experimentações e explorações diversificadas, desta forma, considero pertinente identificar e clarificar cada área da sala de atividades:

- A área da casinha, fomentando o jogo simbólico, através da experimentação e representação de diferentes papéis sociais e contribuindo para a expressão de criatividade e imaginação da criança, onde aprendem e exprimem regras sociais, uns com os outros. Esta área é composta por diversos materiais do nosso quotidiano, desde uma mesa com bancos, a uma “cozinha” com utensílios do nosso quotidiano, frutas e legumes, roupas, uma cama de bebé e um bebé, uma tábua de passar a ferro e um ferro de engomar;
- A área dos jogos de mesa privilegia a exploração de jogos matemáticos – classificação, seriação, memória e ordenação – bem como capacidades de concentração através de jogos de encaixe, jogos de memória, sequências, puzzles, entre outros;

- A área do tapete assume um caráter polivalente, onde é possível a realização de diversidades brincadeiras bem como se torna uma área de acolhimento e/ou iniciação do dia na sala de atividades;
- A área da garagem assume um carácter polivalente por incluir uma diversidade de objetos, desde carros, animais e legos que levam as crianças à criação de diversas brincadeiras;

- A área da leitura privilegia o contacto com os livros, com as histórias e com a literacia levando ao contacto com o texto manuscrito e perceção da linguagem escrita enquanto código com regras próprias;

- A área da expressão plástica destina-se à exploração plástica e artística, através da disponibilização de diversos materiais (esponjas, jornais, revistas, tecidos, pinceis, tintas, lápis, materiais naturais, etc), isto é, materiais de pintura, corte e colagem, que promovem a autonomia, a iniciativa e confiança para experimentar e criar;

- A área das mesas é destinada ao desenvolvimento de atividades dirigidas e orientadas pelo educador bem como por atividades livres, como por exemplo, a realização de uma atividade livre e escolhida pela criança, tendo em conta a organização do espaço-materiais e não sendo dirigida pelo educador;

- A área da escrita é dedicada à promoção do desenvolvimento da linguagem escrita, privilegiando o contacto com as letras, com palavras, com as histórias e com a literacia, sem qualquer intenção de alfabetização;

- Por fim, a área da oração incita à espiritualidade, a oração e a contemplação, diante a imagem de Nossa Senhora, de Jesus e do Padre Kentenich.

Ainda, como referem as OCEPE (2016) “na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes” (p.26) da sala de atividades, isto é, devem ser utilizadas para expor as produções das crianças, e posteriormente, serem divulgados todos os processos vividos por cada criança perante a comunidade educativa e famílias.

Por último, revela-se pertinente que a equipa educativa de sala esteja em constante observação e reflexão em relação à organização e manutenção dos espaços, de forma a perceber o interesse dos materiais para as crianças, podendo vir a ser necessário retirar ou introduzir outros, de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

A dimensão temporal refere-se à organização do tempo, isto é, aos momentos/rotinas que se repetem com certa periocidade, sejam elas diárias, semanais, mensais ou anuais e que é intencionalmente planeada pelo/a educador/a (OCEPE, 2016). Estas rotinas, assumem um caráter previsível, tornam-se conhecidas "pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações" (OCEPE., 2016, p. 27), e assim, permitem às crianças a apropriação baseada na segurança, na confiança e na autonomia dos diversos momentos e no seu posterior, desencadeamento.

Tal como na dimensão física a organização de espaço deverá ser flexível e pensada para as necessidades e interesses do grupo, também a organização de tempo deverá atender a estes aspetos, para que as crianças se apropriem e antecipem o que irá acontecer, ganhado confiança nas suas capacidades básicas e uma maior autonomia.

Com isto, importa referir que o grupo de crianças participa de rotinas organizadas. Assim, o horário letivo inicia-se pelas 9h00 onde, em grande grupo e sentados no tapete, iniciamos com a contemplação a Nossa Senhora, fazendo pedidos e agradecimentos. De seguida, é feita a marcação de presenças e a marcação do tempo. Depois, a educadora conversa com as crianças sobre o que vão realizar nesse dia. No período entre as 9h30 e as 11h15, aproximadamente, procede-se à realização de atividades dirigidas, no entanto, é importante salientar que as atividades não são executadas em simultânea com todas as crianças, mas sim em pequenos grupos. Assim, enquanto umas estão a realizar uma proposta educativa, as outras estão a brincar livremente, nas outras áreas ou a terminar outra proposta. Por volta das 11h15m, é hora de as crianças irem à casa de banho e comer a fruta da manhã. Às 11h30m dirigem-se ao refeitório para almoçar. De seguida já almoçados, vão à casa de banho, novamente, fazer a sua higiene para poderem ir para o recreio e brincarem até às 14h, hora em que a educadora volta da sua hora de almoço.

Da parte da tarde, a partir das 14h30, normalmente, têm dois tempos de 45 minutos por semana de música e inglês, e um tempo de 45 minutos de catequese, consciência fonológica ou educação física, estando estas áreas contempladas como atividades curriculares do currículo (PE, 2022). Porém, nem sempre os horários destas áreas são da parte da tarde, podendo haver alterações no início de cada ano letivo.

Por fim, às 15h30 fazem a sua higiene e dirigem-se ao refeitório para lanchar. Terminando o dia às 16h no recreio, onde esperam pelos pais para a sua saída da instituição.

Tabela 1 – Horário da sala dos 5 anos A

Período	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h – 9h	Receção das crianças no recreio				
9h – 9h45	Acolhimento na capela	Acolhimento em sala			
9h45 – 10h30	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Inglês	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Brincadeira livre e atividades dirigidas
10h30 – 11h15	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Música	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Inglês
11h15 – 11h30	Fruta da manhã	Fruta da manhã	Fruta da manhã	Fruta da manhã	Fruta da manhã
11h30 – 12h15	Almoço				
12h15 – 14h	Recreio				
14h – 14h30	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Brincadeira livre e atividades dirigidas
14h30 – 15h15	Música	Lanche	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Catequese
15h15 – 16h00	Lanche	Educação Física	Lanche	Lanche	Lanche
16h – 17h	Recreio Saída/Entrega das crianças às famílias				

1.3.2. Caracterização do grupo de crianças

O período de estágio curricular da PESIII foi realizado numa sala apelidada de cinco anos A, que a investigadora acompanha desde o ano letivo anterior.

Para caracterizar o grupo de crianças recorremos a documentação fornecida pela Educadora Cooperante e à observação direta do grupo de crianças, o que nos possibilitou identificar as várias heterogeneidades do grupo de crianças em termos de idades, sexos, percursos institucionais, caraterísticas e especificidades.

Desta forma, o grupo é constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, ressaltando a heterogeneidade, são dez crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino. No que concerne ao percurso institucional, a maior parte do grupo transitou da sala anterior, tendo recebido quatro crianças novas na sua dinâmica, que ingressaram no colégio este ano letivo.

Tabela 2 - Número de crianças e a sua distribuição por género e idade

Idade	**4 Anos**		**5 anos**	
Género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
	2	3	8	7
Total	**5**		**15**	

Na tabela 2, podemos verificar o número de crianças e a sua distribuição por género e idade, tendo sido feito este registo em PES III, durante o período de observação.

Por fim, foi a partir das vivências do grupo, da partilha e da interação criança-criança, adulto-criança, que foi possível constatar algumas características e fragilidades do grupo. No que alude às características, destacam-se a autonomia nos momentos de rotina e nas escolhas; o interesse, a curiosidade e a participação nas atividades dirigidas evidenciando a motivação no que estão a fazer; a solidariedade e o respeito pelo outro e pelas suas diferenças quando evidenciam prazer em ajudar, colaborar com o outro. Por outro lado, no que concerne às fragilidades e necessidades, destacam-se: a dificuldade em respeitar e escutar o outro, aguardando a sua vez, em tomarem decisões sobre um determinado assunto e/ou situação; e por último, alguma dificuldade em expressarem as suas opiniões e ideias.

Relativamente ao controlo geral das suas necessidades fisiológicas, quase todas as crianças o possuem na sua totalidade, contudo, o grupo em questão detém de uma criança com NEE, nomeadamente Síndrome de Down, e devido a esta síndrome, esta criança apresenta um atraso no desenvolvimento mental e físico, bem como um atraso ao nível de desenvolvimento linguístico, não sendo a criança capaz de expressar as suas necessidades, sendo necessário o incentivo constante dos adultos de sala para a ida ao wc. Referente à alimentação, apesar dos diferentes ritmos e características, quase todas as crianças são autónomas na hora de comer a sopa e os sólidos, havendo apenas alguns que necessitam de um incentivo constante por parte dos adultos.

De referir, que todo o grupo possui nacionalidade portuguesa e que provém de uma classe média-alta. Estamos perante famílias muito empenhadas em estar presentes na vida escolar dos filhos e que trabalham em conjunto com o colégio para proporcionar as melhores bases sociais, cognitivas, mentais e emocionais aos seus filhos, demonstrando, sem exceção, preocupação e participação neste processo construtivo e evolutivo das mesmas.

Globalmente, são crianças que apresentam curiosidade e interesse pelo mundo, nomeadamente através das suas vivências e interesses que partilham em momento de grande grupo. Contudo, este grupo de crianças é muito energético, não sabendo por vezes reconhecer o limite, levando à chamada de atenção pelo adulto de referência. Estas são também muito concentradas em si mesmo, como seres autênticos e detentores da sua individualidade social, levando à presença de conflitos, e sendo por vezes incapazes de resolvê-los sem a presença do adulto. Ainda, na mesma linha de pensamento, são crianças que apresentam desde PES II um nível baixo de foco e

concentração, contudo, verifica-se esforço por parte do grupo a partir de PES III em colmatar esta lacuna.

Também, na Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita existe algumas fragilidades, nomeadamente, dificuldades em identificar e a manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que incluem as palavras, levou-me a refletir a pertinência deste tema para o presente estudo, uma vez que, sempre foi uma área de bastante curiosidade para as crianças.

Para terminar esta caracterização de grupo, é de salientar que são crianças que gostam de ouvir histórias, de jogos de natureza física, da área do faz-de-conta e da escrita.

1.3.2.1. Participantes da Investigação

A criança 1 – O G. é uma criança que tem 5 anos, é introvertida, mas alegre, feliz e bem-disposta. Consegue ter uma boa relação com os adultos e com os seus pares. Consegue também ter brincadeiras estruturadas e organizadas, e é capaz de gerir os pequenos conflitos que surgem, sozinho. É autónomo nas tarefas e rotinas diárias e gosta de fazer pequenos recados e de ajudar os adultos. O G. apresenta uma grande atenção e concentração às atividades dirigidas propostas, intervindo de uma forma bastante construtiva nos momentos de grande grupo, demonstrando as suas aprendizagens, inquietações e descobertas. Contudo, quando não se sente confortável com o que está a ser discutido, não mostra tudo o que sabe e o que é capaz.

A criança 2 – A M.A. é uma criança que se encontra com 5 anos de idade. É uma criança feliz, bem-disposta e alegre. Tem uma boa relação tanto com os adultos como com as outras crianças. Consegue ter brincadeiras e conversas estruturadas e organizadas, tendo uma boa dicção e vocabulário bastante diversificado. É autónoma nas rotinas e tarefas diárias e consegue gerir os seus conflitos, tanto consigo como com os colegas. A M.A. é uma criança que adora partilhar as suas vivências e experiências, e fala de forma segura e confiante. Participa sempre com muita vontade em todas as atividades dirigidas propostas, e adora um bom desafio. Contudo, devido à sua falta de atenção e entusiasmo, por vezes, dispersa com bastante facilidade ao que está a acontecer tanto nos momentos de grande grupo como em pequeno grupo, sendo necessário o reforço do adulto para se voltar a focar e/ou terminar a tarefa proposta. É uma criança que demonstra ser muito criativa e expressiva na área de expressão plástica e na área da escrita.

A criança 3 – O N. é uma criança com 5 anos de idade e, apresenta ser alegre, bem-disposto, meigo e sensível. É uma criança que tem boa relação com os adultos assim

como com os seus pares, contudo, é uma criança muito sensível e fica muito frustrado e/ou fragilizado quando não consegue resolver os seus conflitos, ou se acontece algo inesperado que fuja do seu controlo, acabando por chorar e necessitando da orientação do adulto para gerir a situação. O N. tem preferência pelas artes visuais, mas facilmente é capaz de explorar as diferentes áreas de sala. É um menino que participa em todas as atividades dirigidas propostas e que gosta de expor as suas ideias e vivências, dando um forte contributo ao grupo com as suas partilhas, porém, é uma criança que apresenta um tempo de foco e concentração muito reduzido. O N. ainda necessita muito de dormir da parte da tarde, acabando por adormecer nas atividades curriculares ou nas atividades dirigidas realizadas em sala.

A criança 4 – O V. tem 5 anos e é muito bem-disposto, alegre, simpático e educado. Tem uma boa relação com os adultos bem como com os seus pares. Em grande grupo, apesar de ser um pouco envergonhado adora partilhar as suas notícias aos demais. É uma criança que tem brincadeiras organizadas e estruturadas, variando nas suas brincadeiras e colegas, e começa agora a saber gerir e resolver os seus conflitos, apresentando competências sociais e relacionais adequadas para a idade. O V. é autónomo nas tarefas e rotinas diárias e gosta de fazer pequenos recados e de ajudar os adultos. É um menino que participa em todas as propostas de atividades dirigidas, apresentando uma grande atenção e concentração, sobretudo se for da área do seu interesse, nomeadamente a Linguagem oral e abordagem à escrita – descoberta de rimas, sílabas e tudo o que seja inerente a estas descobertas. É uma criança que gosta de mostrar de que é capaz, o que sabe e intervindo de uma forma bastante construtiva nos momentos de grande grupo, demonstrando as suas aprendizagens, inquietações e descobertas, porém, é uma criança que apresenta um tempo de foco e concentração muito reduzido, demonstrando cansaço no período da tarde.

1.4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Durante a realização de uma investigação, de qualquer natureza, é essencial pensar nas formas pelas quais se irá proceder à recolha de dados, que posteriormente serão tratados. Neste sentido, implica tal como qualquer investigação pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). É importante ter em conta que a escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados dependerá dos objetivos que se deseja obter com a investigação e do universo a ser investigado (Máximo-Esteves, 2008)

Assim, as técnicas de recolha de dados constituem assim, uma parte fundamental da pesquisa, dado que permitem reunir a informação necessária para se poderem tirar conclusões, tendo em mente os objetivos previamente definidos.

Observação Participante

De acordo com Correia (2009) a observação participante "é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais" (p.31). Em concordância com o autor anterior, Bogdan e Taylor (1975, citados por Correia, 2009) referem a observação participante como "uma investigação caracterizada por interacções sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada" (p.31), ou seja, a observação obriga a uma presença sistemática e organizada do investigador no local de pesquisa, de forma a adquirir dados para posterior análise.

Assim, nesta investigação para registar, eficazmente, as suas observações e interpretações, a investigadora utilizou as narrativas supervisivas dialogas e as notas de campo.

Neste sentido, Bogdan e Biklen (2013) consideram as notas de campo um relato escrito daquilo que o investigador observa, ouve, experiência e reflete no decorrer da sua investigação.

As notas de campo utilizadas ao longo da presente investigação, mostraram-se ser essenciais durante a observação das atividades dirigidas, de modo a serem realizadas sob a forma de anotações relativas a comentários, assim como a acontecimentos pertinentes para a investigação, tendo sido um apoio fundamental no desenvolvimento das reflexões. Na mesma linda de pensamento, as notas de campo utilizadas foram descritivas, sendo "descrições tão precisas e minuciosas quanto possível (baixo grau de inferências) do ambiente, da aparência física e do caráter dos participantes, daquilo que dizem e de como atuam" (Coutinho, 2021, p. 332).

Com isto, de acordo com as OCEPE (2016) "observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação" (p.13).

No que diz respeito às narrativas supervisivas dialogas, estas tiveram como principal objetivo analisar situações educativas estabelecendo confronto e (re)construção dessas situações em ordem ao desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora, contribuindo assim para uma melhor reflexão das práticas vivenciadas bem como uma

"(…) atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional" (Reis, 2008, p.20). Em conformidade com Vieira (2003) todos os dados considerados relevantes, devem ser de "registos descritivos e/ou reflexivos e pormenorizados da experiência do investigador, incluindo observações, reconstrução de diálogos, descrição física do local e as decisões tomadas que alteram ou dirigem o processo de investigação" (p. 194).

Estes instrumentos, permitiu à investigadora ajudar a compreender o modo como nos relacionamos com o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a nossa memória perante o que realizámos na prática.

Entrevista

Também, a entrevista foi considerada para esta presente investigação, como uma das técnicas de recolha de dados usada. Corroborando Máximo-Esteves (2008), "a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional" (p.92), esta tem como função conduzir uma conversa entre entrevistador e entrevistado, com questões elaboradas pelo entrevistador, de forma a obter a informação necessária por parte do entrevistado. Assim, é necessário antes da realização da entrevista selecionar um tema, os objetivos assim como o(s) sujeito(s). Corroborando Amado (2013) salienta que "a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos" (p.207).

Deste modo, a entrevista adota uma enorme variedade de formatos – cara a cara, pelo telefone ou e-mail –, apresentando-se também com as mais variadas finalidades e usos, assim, as entrevistas podem categorizar-se em quatro tipos de entrevistas, quanto à sua estrutura (Patton, 2002; Minichiello et al., 1990, citado por Amado, 2014):

- Estruturada ou diretiva - direciona-se, normalmente, num tema determinado e restrito, sem flexibilidade;
- Semiestruturada ou semidiretiva - as questões resultam de um plano antecipado, com guião onde se determina e regista o fundamental que se intenciona alcançar, numa ordem coerente para o entrevistador, composto geralmente por questões abertas;
- Não estruturada ou não-diretiva - parte de uma ideia de grande complexidade do comportamento humano, pelo que procura entendê-lo sem que tenha categorias prévias e limitativas da investigação;
- Informal ou conversação - Não existe um plano prévio, considerando, na maioria das vezes, de autênticas 'conversas' ou 'troca de ideias'.

Posto isto, surgiu a necessidade de realizar uma entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante, onde foram propostas um conjunto de perguntas abertas, permitindo ao entrevistado responder livremente a cada uma delas e, escritas num guião, sendo que, desta maneira foi possível conhecer e entender os interesses do entrevistado, as suas ideologias, opiniões e testemunhos adquiridos ao longo das suas práticas pedagógicas.

Sob o mesmo ponto de vista anterior, a entrevista deve ser organizada por blocos de temas e de objetivos, integrando esse "instrumento" que passamos a denominar por guião de entrevista. Este guião advém de uma preparação para a entrevista, e no momento da realização da entrevista, auxilia na gestão de questões e relações. Tendo isto em conta, o guião da entrevista abrange a formulação do problema, os objetivos a alcançar, as perguntas orientadoras, e as perguntas de recurso que se podem recorrer caso o entrevistado não desenvolver o tema. As questões auxiliam o investigador a direcionar-se no tema e possibilita que prossiga de uma forma sistemática (Amado, 2014). Por mais se afirma que é função do entrevistador, durante a entrevista acompanhar o raciocínio do seu interlocutor e, simultaneamente, salvaguardar a autenticidade das perguntas e respostas em relação ao objetivo da pesquisa.
No que respeita à entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante, esta foi realizada no final da prática pedagógica da aluna estagiária e teve lugar na Instituição onde o estágio foi realizado, em tempo não letivo. E partindo das questões colocadas e objetivos específicos delineados, pretendeu-se: (i) identificar, caracterizar e compreender as práticas pedagógicas realizadas pela educadora; (ii) compreender as conceções sobre o papel da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita no desenvolvimento das crianças; (iii) compreender a sua opinião na relevância da exploração de obras de arte em articulação com a Linguagem oral e Abordagem à Escrita; (iv) Conhecer as suas ideias sobre as estratégias usadas pela aluna estagiária na abordagem à Linguagem Oral e escrita, através da exploração das artes.

Com o objetivo de obter perceções e informações para a análise e exploração da entrevista, foi elaborado um guião dividido em sete blocos de questões (apêndice D):

O primeiro bloco – legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, referindo o pedido de gravação da mesma e a certeza da confidencialidade;

O segundo bloco – conhecer o percurso profissional da Educadora Cooperante;

O terceiro bloco – pretende dar a conhecer as práticas pedagógicas tidas em conta pela Educadora Cooperante;

O quarto bloco – faz referência às conceções da Educadora Cooperante sobre a Linguagem Oral e Escrita no desenvolvimento das crianças;

O quinto bloco - compreender as conceções do/a Educador/a sobre a relevância da exploração de obras de arte em articulação com a Linguagem Oral e escrita;

O sexto bloco – conhecer as ideias da Educadora Cooperante sobre as estratégias usadas pela aluna estagiária na abordagem à Linguagem Oral e escrita, através da exploração das artes visuais;

O sétimo bloco – Agradece à Educadora Cooperante a cooperação na entrevista e ao longo de toda a investigação.

Por fim, de referir que a entrevista realizada à Educadora Cooperante foi objeto de análise de conteúdo por parte da aluna estagiária, sendo transcrita e categorizada de acordo com a sua informação, com base nas questões previamente definidas, como podemos verificar no quadro 1, apêndice E.

Análise Documental

De acordo com Aires (2011) a análise documental é uma técnica de recolha de dados que requer a existência de dois tipos de documentos, os oficiais e os pessoais e que se tornam indispensáveis na investigação, complementando as informações obtidas pelas outras técnicas já referidas anteriormente.

Assim, de acordo com Aires (2011), esta análise remete-nos para a articulação interativa de três tipos de atividades:

> a redução de dados implica a seleção, focalização, abstração e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões. A redução de dados realiza-se constantemente ao longo de toda a investigação. Estes dados podem ser reduzidos e transformados, quantitativa ou qualitativamente, de forma diferente. Neste último caso, utilizam-se códigos, resumos, memorandos, metáforas, etc. (p. 46).

Posto isto, a recolha dessa análise documental permitiu não só o acesso a documentos escritos pelo colégio, nomeadamente o Projeto Educativo do colégio bem como o projeto pedagógico de sala, mas também, através da recolha de produções plásticas e escritas das crianças, de fotografias e áudios.

Portanto, as análises destes documentos mostraram-se determinantes para o desenvolvimento da investigação, pois foi através desta análise que a investigadora

recolheu importantes indicadores avaliativos assim como justificações pedagógicas que suportam a investigação desenvolvida.

Posto isto, as técnicas de e instrumentos de recolha de dados utilizadas nesta investigação foram a observação participante: narrativas supervisivas dialogadas e notas de campo; inquérito(s) por entrevista (semiestruturada) à Educadora Cooperante; análise documental: recolha de fotografias, audiovisuais, produções das crianças, documentos escritos.

1.5. Plano de Ação

As crianças desde que nascem apresentam-se como indivíduos com uma curiosidade inata sobre o mundo que as rodeia, e é a partir da voz das mesmas, que se torna possível conhecer as suas representações, inquietações e o mundo social que as rodeia. Assim, torna-se fundamental apresentar às crianças "múltiplas oportunidades para experimentar ideias e formas de pensar progressivamente mais complexas, suportando a sua aprendizagem com base na satisfação que ela lhes provoca" (Johnston, 2009, cit in Pereira, 2012, p.13). Além disso, sob o ponto de vista de Lopes, Correia e Aguiar (2016) as crianças devem ser vistas como "atores sociais plenos, com direitos, dotados de competências, voz e ação próprias, integrados nos processos em que participam, e não apenas dependentes dos adultos" (p.82). Ao assumir a criança com direitos, nomeadamente, através da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989) nos artigos 17.º, o direito ao acesso à informação apropriada, 15.º, o direito à liberdade de associação e 13.º o direito à liberdade de expressão, pensamento e opinião, no fundo estamos a considerá-la como principal agente da sua aprendizagem e desenvolvimento, dando oportunidade de participar nas decisões do seu processo educativo. Tomás e Gama (2011) estes autores apresentam a "capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação" (Tomás & Gama, 2011) sublinham a "capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação (p.4), para que isso aconteça, é necessário que a criança seja "ouvida e as suas opiniões tidas em conta (Rei, 2008, p.2).

Neste sentido, a prática pedagógica e todo o plano de ação exercidos pela aluna investigadora esteve assente nos direitos das crianças, priorizando os interesses e necessidades de todas e cada uma das crianças, tendo adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com as características individuais e, valorizando a participação das mesmas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, foi preciso estabelecer uma ponte entre as minhas intencionalidades da aluna

investigadora, o planeamento, a avaliação e a reflexão sobre as suas conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática, nomeadamente, no seu papel enquanto profissional e na sua imagem de criança – o que valoriza do que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem (OCEPE, 2016). Só deste modo, a criança será reconhecida como agente ativo e competente, sendo por isso, salvaguardado, garantido e implicado o direito à participação no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem (Lino, 2014)

Portanto, durante a investigação, foram realizadas diversas atividades dirigidas, tendo sido, atempadamente, pensadas e elaborado um plano de ação, que foi implementado e está apresentado na planificação em teia, como é possível verificar na figura 4.

O mesmo teve inicio no ano letivo de 2021/2022 e concluído em 2022/2023 com o mesmo grupo de crianças. Este plano de ação desenrolou-se na área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de modo a promover competências de consciência fonológica e funcionalidade da escrita envolvendo o Domínio da Educação Artística, nomeadamente, as artes visuais – através das produções plásticas das crianças, fomentando para a aprendizagem da leitura e da escrita. Desta forma, os pontos seguintes apresentam a planificação em teia, bem como a pertinência e a intencionalidade pedagógica deste plano de ação e a respetiva calendarização.

1.5.1. Planificação em Teia do Plano de ação

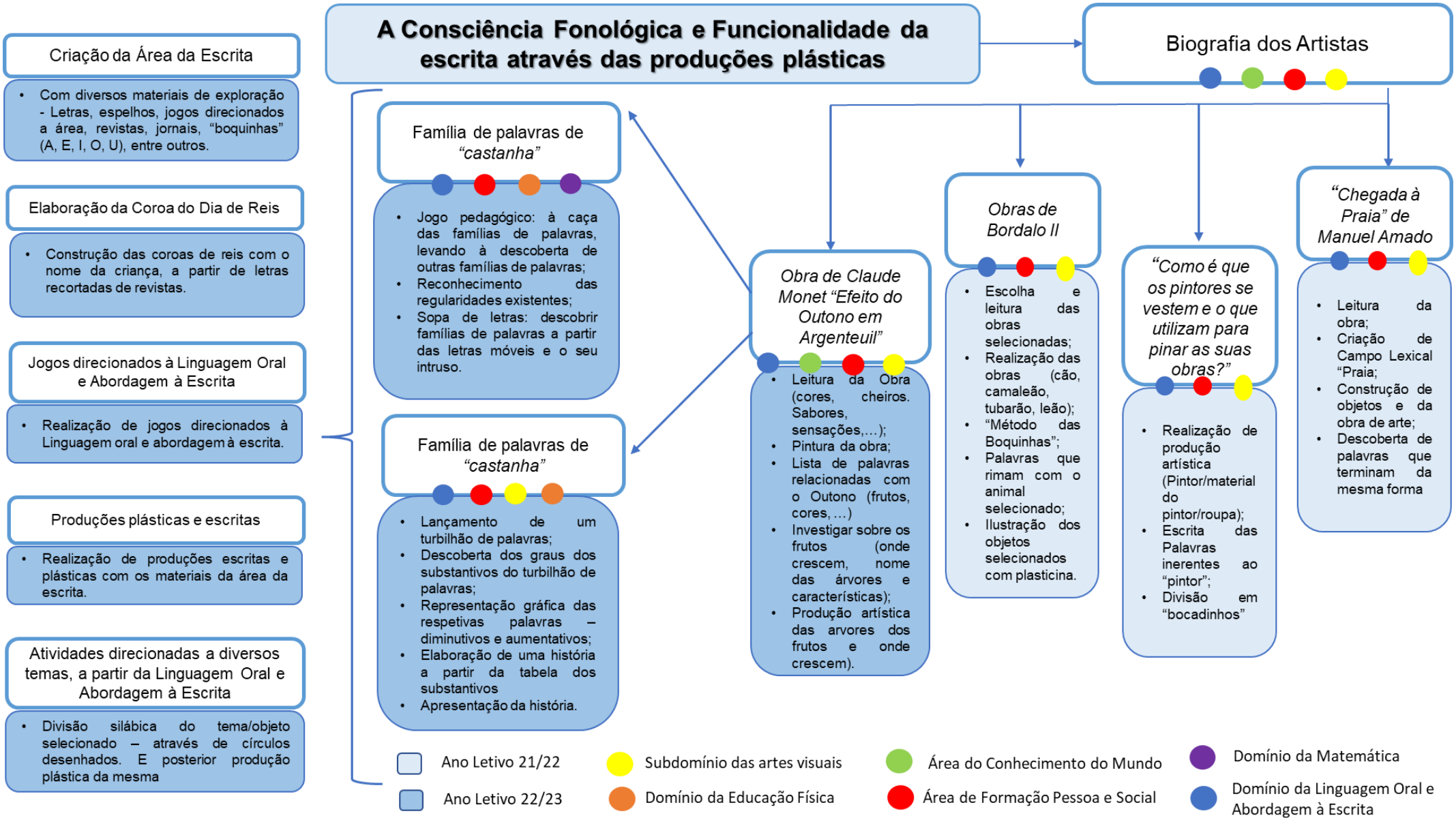

Figura 4 - Planificação em Teia do Plano de Ação

1.5.2. Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica

Como já anteriormente referido o tema de investigação insere-se na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente, nas componentes da Consciência Linguística e na Funcionalidade da Linguagem Escrita, contudo, todas as outras componentes deste domínio apresentam-se intrínsecas ao tema.

Em abril de 2022 deu-se início à PES II, com término em junho do mesmo ano. Neste período, a minha ação enquanto aluna estagiária caracterizou-se por uma intencionalidade, que implicou uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das minhas práticas pedagógicas bem como ao modo como organizei a ação. Desta forma, a reflexão assentou em quatro premissas fundamentais – observar, planear, agir e avaliar (OCEPE, 2016).

Em primeiro lugar, o período de observação, incidiu na adaptação, na análise e compreensão de todo o contexto educativo, incluindo na apropriação da rotina diária do grupo, assim como na observação de comportamentos individuais e de pequeno/grande grupo. Nesta primeira fase, foi possível obter também, um maior conhecimento de todas as crianças e de cada uma, possibilitando-me através do contacto e interação perceber os interesses e necessidades das crianças e definir a problemática, delinear os objetivos, de forma a dar resposta às questões de investigação definidas. Em conformidade com as OCEPE (2016) “observar e envolver-se no brincar das crianças (…) permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (p. 11).

Neste sentido, com o intuito de dar resposta às seguintes questões de investigação: “Quais os contributos de se explorar a Linguagem oral e escrita numa relação com as artes visuais, de um grupo de crianças em educação pré-escolar?” e “De que forma, pode a arte ser potenciadora de aprendizagens no âmbito da linguagem escrita?”, a aluna investigadora delineou os seguintes objetivos gerais: (i) Conceber um plano de ação que potencie a Linguagem Oral e Escrita com base na seleção de obras de arte e produções plásticas das crianças, que fomentem a aprendizagem da leitura e da escrita; (ii) Promover a aprendizagem da leitura e da escrita através da produção plástica. De modo a afunilar estes objetivos, foram definidos cinco objetivos específicos: (i) Compreender como a produção plástica pode ser potenciadora de aprendizagens no âmbito da Consciência Fonológica e Funcionalidade da Linguagem Escrita; (ii) Compreender de que forma a Consciência Fonológica poderá influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita; (iii) Analisar as estratégias utilizadas pelo educador na exploração das produções plásticas das crianças como potenciadora da

apropriação da Linguagem Escrita e consciência fonológica; (iv) Fomentar e implementar ambientes educativos estimulantes e potenciadores de aprendizagens da leitura e da escrita.

Diante disto, foi estruturada uma planificação em teia, como se verifica no ponto anterior, de forma a organizar toda a prática pedagógica pretendida, sendo possível observar que se tentou articular quase todas as áreas do saber.

Ao longo de cada intervenção foram retiradas notas de campo e elaboradas narrativas supervisivas dialogadas, sobre as propostas de atividades realizadas. Também é possível visualizar diversos registos fotográficos, para além de refletir sobre a prática da aluna estagiária, apurar os aspetos positivos e menos positivos de cada intervenção e através destes procurar melhorar e colmatar possíveis falhas.

1.5.3. Calendarização do plano de ação

A tabela que seguidamente se apresenta

Tabela 3 - Calendarização do Plano de Ação

Propostas didáticas	Aprendizagens a promover	Data da realização
Biografia dos Artistas • Construção biográfica dos artistas: produção plástica da bandeira de origem e da imagem do artista com diferentes materiais; escrita de alguns elementos para a construção da biografia - data do nascimento e morte; onde nasceu; algumas obras e curiosidades.	• Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, colocar hipótese, recolher informação, organizar e analisar • Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua comunidade; • Apropriar-se de conteúdos históricos; • Promover noções cronologicamente organizadas; • Utilizar recursos tecnológicos para recolher informação – recolha de dados sobre os artistas; • Ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; • Fomentar o trabalho de equipa; desenvolver uma atitude critica e interventiva relativamente ao mundo que a rodeia; • Conhece manifestações do património artístico cultural de diferentes tempos e culturas; • Desenvolver uma atitude critica e interventiva relativamente ao mundo que a rodeia • Conhece manifestações do património artístico cultural de diferentes tempos e culturas	9 a 13 de maio de 2022

	• Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas: pintura, recorte e colagem • Compreender mensagens orais em diversas situações; comunicar eficazmente os conceitos-chave. • Aperceber-se da direção da escrita.	
Obra "*Chegada à Praia*" de Manuel Amado • Leitura da obra; criação de campo lexical de praia; reconstrução da obra a partir de produções plástica e do campo lexical; consciência fonológica – encontrar palavras que rimem com os objetos apresentados na obra reproduzida.	• Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas; • Ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; • Fomentar o trabalho de equipa; desenvolver uma atitude critica e interventiva relativamente ao mundo que a rodeia • Tomar consciência sobre diferentes segmentos orais que constituem palavras; • Ser capaz de descobrir e referir palavras que acabam da mesma forma; • Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica • Compreender mensagens orais em diversas situações e comunicar eficazmente os conceitos-chave; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas utilizando diferentes materiais e meios de expressão; • Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções.	23 a 27 de maio de 2022
"O que é que os pintores vestem e utilizam para pintar as suas obras?" • Produção plástica "*O pintor";* Consciência fonológica – divisão silábica dos elementos que caracterizam o pintor.	• Compreender mensagens orais em diversas situações; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); • Tomar consciência sobre diferentes segmentos orais que constituem palavras; • Ser capaz de identificar o número de sílabas de uma palavra; • Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Aperceber-se da direção da escrita; • Estabelecer ligação entre a escrita e a oralidade;	30 de maio a 3 de junho de 2022

	• Ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; • Fomentar o trabalho de equipa; • Conhece manifestações do património artístico cultural de diferentes tempos e culturas; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas utilizando diferentes materiais e meios de expressão.	
Obras de Bordalo II • Produção plástica e escrita dos animais selecionados; identificar a partir do "*método das boquinhas*" as vogais encontradas no animal e utilizar de forma ordenada; encontrar palavras que rimem com o animal selecionado, escrevendo-as e realizando a produção plástica das mesmas.	• Compreender mensagens orais em diversas situações; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); • Tomar consciência sobre diferentes segmentos orais que constituem palavras; • Ser capaz de descobrir e referir palavras que acabam da mesma forma; • *R*econhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Aperceber-se da direção da escrita; • Estabelecer ligação entre a escrita e a oralidade; • Ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; • Cooperar com os outros; • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; • Fomentar o trabalho de equipa; • Conhecer manifestações do património artístico cultural de diferentes tempos e culturas; • Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas utilizando diferentes materiais e meios de expressão.	6 a 10 de junho de 2022
Elaboração de uma história • Seleção de palavras a partir do nome e rimas descobertas pelas crianças; • Construção de uma história a partir dos nomes e das rimas descobertas pelas crianças;	• Abordar oralmente o conhecimento adquirido, apresentando-o em grande grupo; • Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Tomar consciência dos diferentes segmentos orais, por vezes comuns em diferentes palavras;	20 de outubro de 2022

Registo escrito e visual da história.	• Desenvolver uma história a partir de sílabas ou sons brincando com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas: desenho.	
"O efeito do Outono em Argenteuil" de Claude Monet Interpretação e produção artística da obra	• Apreciar diferentes manifestações de artes, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas: pintura.	26 de outubro de 2022
Lançamento do projeto "Os frutos do Outono" Decisão em grande grupo, o que fazer e como.	• Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades; • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Cooperar com outros no processo de aprendizagem.	3 de novembro de 2022
Apresentação das pesquisas "O que descobri sobre o fruto escolhido" – árvore, flor, origem, o que fazer com o fruto, curiosidades, etc.	• Abordar oralmente o conhecimento adquirido, apresentando-o em grande grupo; • Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre plantas.	7 de novembro de 2022
Frutos do Outono • Construção das árvores dos frutos selecionados; • Produção plástica dos frutos; • Realização de um BI informativo com os dados recolhidos.	• Abordar oralmente o conhecimento adquirido, passando a produções plásticas; • Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre plantas; • Desenvolver capacidades criativas através de produções plásticas: desenho, pintura, recorte e colagem; • Coordenar o trabalho em equipa; • Utilizar recursos tecnológicos para recolher informação (se necessário, para complementar): computador; • Compreender mensagens orais e comunicar os conceitos chave, para registo escrito.	8 a 15 de novembro de 2022
Divisão Silábica • Divisão silábica dos nomes de cada criança; • Introdução dos conjuntos, de acordo com o nº de sílabas	• Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Aperceber-se do sentido direcional da escrita; • Tomar consciência dos diferentes segmentos orais; • Identificar quantidades através de diferentes formas de representação – contagem e recorte de números de sílabas.	16 de novembro de 2022

Família de palavras • Realização de um jogo didático - família de palavras de carro, castanha, mar, cadeira, livro em grande grupo.	• Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Estabelecer relações entre a escrita, mensagem oral e imagem • Aperceber-se do sentido direcional da escrita; • Tomar consciência dos diferentes segmentos orais, por vezes comuns em diferentes palavras. • Apreciar diferentes manifestações artísticas – imagens; • Abordar oralmente o conhecimento adquirido, registando-o em grande grupo; • Cooperar em situações de jogo, seguindo as regras; • Coordenar o trabalho em equipa.	22 de novembro de 2022
Jogo de memória – Rimas	• Estimular para a consciência fonológica, mais especificamente, a consciência de rimas; • Identificar semelhanças e diferenças entre sons das sílabas finais através das imagens apresentadas; • Cooperar em situações de jogo, seguindo as regras; • Coordenar o trabalho em equipa.	28 de novembro de 2022
Criação da área da escrita/letras	• Tomar consciência dos diferentes segmentos orais por vezes comuns em diferentes palavras; • Identificar diferentes palavras numa frase; • Identificar funções no uso da leitura e da escrita; • Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades no seu dia-a-dia; • Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Aperceber-se do sentido direcional da escrita; • Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.	2 de dezembro de 2022
Família de palavras (individual) • Realização de um jogo didático - família de palavras de carro, castanha, mar, cadeira, livro	• Estabelecer relações entre a escrita, mensagem oral e imagem • Tomar consciência dos diferentes segmentos orais, por vezes comuns em diferentes palavras; • Abordar e explicar oralmente o conhecimento adquirido; • Ser capaz de partilhar as suas aprendizagens.	6 de dezembro de 2022
Família de palavras • Realização de uma sopa de letras para descobrir a família de palavra	• Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Estabelecer relações entre a escrita, mensagem oral e imagem	4 e 5 de janeiro de 2023

selecionada pela criança e o intruso (individualmente)	• Aperceber-se do sentido direcional da escrita; • Tomar consciência dos diferentes segmentos orais, por vezes comuns em diferentes palavras. • Abordar oralmente o conhecimento adquirido; • Cooperar em situações de jogo, seguindo as regras.	
Dia dos Reis Construção da coroa do Dia de Reis	• Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Estabelecer relações entre a escrita, mensagem oral e imagem • Aperceber-se do sentido direcional da escrita; • Desenvolver capacidades criativas através de produções plásticas: desenho, pintura, recorte e colagem.	5 de janeiro de 2023
Família de palavras Identificação da regularidade existente na família de palavra selecionada pela criança, através da apresentação dos ficheiros de imagens/escrita.	• Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Estabelecer relações entre a escrita, mensagem oral e imagem • Tomar consciência dos diferentes segmentos orais, por vezes comuns em diferentes palavras; • Abordar e explicar oralmente o conhecimento adquirido.	10 de janeiro de 2023
Grau dos substantivos Identificação por parte da criança do aumentativo/diminutivo das palavras (norma) referidas pelas mesmas e respetiva produção plástica – desenhos das palavras.	• Tomar consciência dos diferentes segmentos orais, por vezes comuns em diferentes palavras; • Reconhecer a regularidade existente no grau diminutivo e aumentativo dos substantivos; • Abordar e explicar oralmente o conhecimento adquirido; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas – desenho.	11 de janeiro de 2023
Alfabeto • Realização de um jogo lúdico-pedagógico – “peixinho” (juntar 2 cartas correspondentes: uma letra e uma figura com a mesma letra inicial) **Divisão Silábica** Realização de um jogo lúdico-pedagógico – Ficheiros de imagens com o tema “Inverno”, onde cada criança teria de fazer a divisão silábica respetivamente à imagem.	• Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Estabelecer relações entre a escrita, mensagem oral e imagem; • Cooperar em situações de jogo, seguindo as regras; • Tomar consciência dos diferentes segmentos orais; • Identificar quantidades através de diferentes formas de representação – contagem.	17 de janeiro de 2023

Elaboração de uma história • Seleção de palavras a partir da lista realizada pelas crianças dos graus de substantivos; • Construção da história utilizando as palavras selecionadas pelas mesmas; • Registo escrito e representação gráfica da história.	• Abordar oralmente o conhecimento adquirido • Desenvolver uma história a partir do grau aumentativo e diminutivo das palavras selecionadas, brincando com as palavras, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras; • Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas: desenho.	18 e 23 de janeiro de 2023
Objeto de Inverno • Produção plástica de um objeto relacionado com o Inverno; Divisão silábica do objeto escolhido	• Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas: desenho e pintura; • Tomar consciência dos diferentes segmentos orais; • Identificar quantidades através de diferentes formas de representação – contagem e recorte do número de círculos por cada sílaba.	24 de janeiro de 2023
Apresentação da história A partir do registo escrito e representação gráfica, apresentar a história à turma	• Abordar oralmente o conhecimento adquirido, apresentando-o em grande grupo; • Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades; • Recontar a história a partir da representação gráfica – desenhos.	25 de janeiro de 2023

Nota: as propostas didáticas que apresentam outra cor serão as esplanadas mais à frente, na descrição e análise de resultados.

Capítulo IV

1. Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos no decorrer da presente investigação, em que a sua análise será realizada tendo em conta as técnicas e recolha de dados anteriormente descritas como a observação participante, transcrição dos registos de áudio, produções das crianças, narrativas supervisivas, notas de campo e a entrevista à educadora cooperante em articulação, essencialmente, com as OCEPE (2016). Assim, foram considerados todos os dados provenientes da implementação do Plano de Ação e tendo subjacentes os objetivos orientadores do estudo.

Deste modo, serão apresentadas as propostas de atividades realizadas pelas crianças, que irão ajudar a compreender o desenvolvimento da ação educativa, bem como o processo de aprendizagem das crianças.

1.1. Descrição e análise das atividades

Como já foi referido anteriormente, a primeira fase do projeto teve início em abril de 2022, no decorrer da Unidade Curricular de PES II, sendo que o mesmo teve continuidade ao longo da Unidade Curricular de PES III. Desta forma, as propostas de atividades foram desenvolvidas em duas fases distintas, levando-me a adaptar distintas estratégias para as diferentes fases do projeto, de acordo com as características das crianças também nos diferentes momentos, de modo a dar resposta à questão de investigação.

Assim, será descrita uma primeira atividade que remete ao início do projeto, desenvolvida em PES II e, que levou à continuação desta temática com outras duas no decorrer e finalização do projeto, desenvolvidas em PES III. Importa referir que todas estas atividades se encontram evidenciadas no plano de ação e que foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

1ª Proposta Educativa – "Chegada à Praia" de Manuel Amado

Nesta primeira proposta, atendendo ao projeto de sala que decorreu durante PES II - "*As obras de arte e os pintores*", da partilha de informação com a Educadora Cooperante, da análise do período inicial de observação e dos interesses e necessidades das crianças, a aluna estagiária a partir de uma obra de arte selecionada por uma das crianças, começou por questionar o grupo de crianças sobre o que viam na obra de Manuel Amado, intitulada de "Chegada à Praia", como podemos observar na figura 5.

Figura 5 - "Chegada à Praia" de Manuel Amado

Estagiária: O que conseguem ver nesta obra de Manuel Amado?
M.A: Uma pintura da praia.
N.: Uma tenda.
Estagiária: Então e o que podíamos ver mais?
M.A.: Areia, a toalha.
Estagiária: Boa, e o que é que podemos encontrar mais na praia ou que nos leve a pensar na praia?
M.A.: As conchas, o guarda-sol
N.: O balde e a pá
F.: Uma bola para brincarmos.
Estagiária: E mais? Não acham que precisamos de bom tempo para ir à praia?
M.A.: Sim, precisamos de sol para ir à água.
Estagiária: Então, o sol e o mar também nos fazem lembrar a praia, é isso?
M.A.: Sim.
N.: Também precisamos das boias para ir à água e um ancinho para escavar na areia.

(Notas de campo: 24 de maio de 2022)

Figura 6 - Recolha do campo lexical de "Praia"

Com esta atividade foi proposto às crianças que fossem dizendo palavras que os fizessem lembrar de "*praia*". Simultaneamente fui escrevendo palavras associadas e ditas pelo grupo, pelo seu significado, ao conceito *"Praia",* nomeadamente, areia, mar, conchas, balde, pá, bola, guarda-sol, toalha, cadeira, boia, sol, ancinho, estrela-do-mar e prancha (figura 6). O grupo ao verbalizar este campo lexical, mesmo que de forma inconsciente, estão a organizar uma estrutura oral que lhes permitam dizer o que estão a pensar. Corroborando, as crianças usaram a linguagem para pensarem em conjunto, para colaborarem no grupo, desenvolvendo assim pensamento critico (Mercer, 2000).

Durante este desafio, o grupo demonstrou uma resposta positiva e, no decorrer da atividade a aluna estagiária continuou a estimulá-los com observações, questões e explicações. Com isto, o grupo mostrou interesse em realizar a sua própria obra,

utilizando o conceito de "*Praia"* e todos os outros objetos referidos pelos mesmos. Posto isto, cada criança decidiu como queria fazer a sua obra, com a utilização de diferentes materiais, nomeadamente, o desenho, plasticina, material de desperdício, papel crepe, entre outros (figura 7).

Figura 7 - Realização dos objetos para a obra de arte

De seguida, com os objetos realizados, cada uma das crianças montou a sua obra de arte.

Figura 8 - Construção da obra de arte

Portanto, depois das obras realizadas, as crianças evidenciaram satisfação com o resultado por alguns comentários verbais tecidos como *"estou a adorar a minha obra, pus areia da praia*" (notas de campo: N., 24 de maio de 2022) "*a minha também está a ficar muita gira*" (notas de campo: M.A., 24 de maio de 2022). Resultando assim num momento de bastante envolvimento como é possível verificar na figura 8. Com esta evidencia e, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, lancei o desafio ao grupo que, através de um dos objetos da sua obra de arte encontrassem uma palavra que rimasse com a palavra selecionada. Imediatamente, o N. selecionou o "ancinho" da sua obra de arte e encontrou a palavra "passarinho" como rima, acabando por escrever as duas palavras e ilustrando-as com o seu desenho (ancinho) e imagem (passarinho). A M. questionou de imediato ao N. "o *que é um ancinho?"* (notas de campo: M., 24 de maio de 2022)*., no qual, a criança respondeu que é "como se fosse*

uma pá, mas parecido a um garfo" (notas de campo: N., 24 de maio de 2022). Desta forma, a partir da partilha foi possível o alargamento de vocabulário, por parte das crianças.

De seguida, a M.A., entusiasmada selecionou a "areia" da sua obra de arte realizada "*areia rima com meia*" (notas de campo: M.A., 24 de maio de 2022) escrevendo as duas palavras com a ajuda da aluna investigadora e ilustrando-as. A M.A. demonstrou tanto entusiasmo de estar a descobrir rimas, acabou por partilhar as suas ideias e opiniões com o restante grupo, sugerindo à M. algumas rimas de acordo com a palavra selecionada por esta, "*concha rima com poncha, sabes o que é? É uma bebida de crescidos que existe na Madeira"* (notas de campo: M.A., 24 de maio de 2022). Esta partilha de ideias de aprendizagens inerentes a todo o processo, leva as crianças a saberem respeitar e aceitar as escolhas e opiniões do outro, fomentando valores e atitudes de cooperação.

O F. selecionou a bola da sua obra de arte, realizada em desenho e apressado refere "bola rima com cola" (notas de campo: F., 24 de maio de 2022), contudo, o F. demonstrou alguma dificuldade na realização da mesma, acabando por a realizar na tentativa erro e numa sustentação dialógica com a aluna estagiária (figura 9).

Figura 9 - Escrita das palavras - Rimas

A M. selecionou a palavra "bola", referindo-se à "*mola rima com bola*" (notas de campo: F., 24 de maio de 2022), no entanto, foi preciso adequar a estratégia no momento da descoberta da palavra, acabei por selecionar dois ficheiros de imagem/palavras uma que rimasse e outra que não rimasse e, só desta forma a M. conseguiu perceber o pretendido. Como ilustra a figura 10 podemos verificar o produto final.

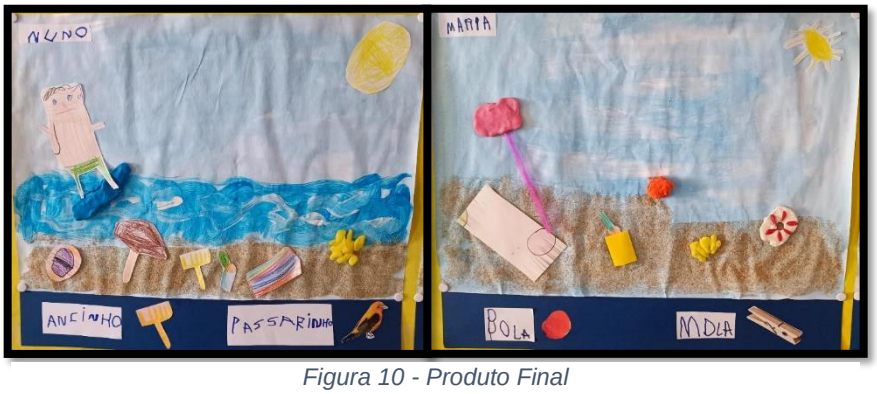

Figura 10 - Produto Final

Por fim, foi realizado um suporte de consulta, em A4 com todas as palavras do campo lexical "*Praia*", escritas pelo grupo e a ilustração de cada palavra.

Análise e avaliação de resultados

Com esta atividade, foi possível a partir da real predisposição e interesses das crianças em produções plásticas e, do projeto de sala sobre "*As obras de arte e os pintores*" explorar com as crianças a consciência intrassilábica – a capacidade de identificar e manipular elementos sonoros que integram a sílaba final. Esta atividade fez a interdisciplinaridade entre a Educação Artística, nomeadamente, as Artes Visuais e a Linguagem Oral e Abordagem à escrita, nomeadamente, a Consciência Fonológica.

Sabendo que a Educação Pré-escolar é considerada a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, é fundamental que o ensino e aprendizagem da criança, seja marcada por atividades diversificadas e vivências significativas. Desta forma, procurei criar um ambiente físico estimulante e desafiador, que fosse motor de novas aprendizagens, para que o grupo de crianças construísse o seu próprio caminho na abordagem e descoberta da Linguagem Escrita – consciência fonológica, pois considero que compreender o desenvolvimento das ideias das crianças sobre a consciência fonológica é um processo evolutivo que se torna fundamental "(...) para desenvolver uma série de propostas no sentido de a sensibilizar para a análise do oral e promover o desenvolvimento das suas conceptualizações sobre a escrita" (Ramos, Nunes, Sim-Sim, 2004, p. 27).

A cooperação entre os elementos do grupo, do ponto de vista da aluna estagiária foi muito bem conseguida, na medida em que a M.A. demonstrou tanto entusiasmo de estar a descobrir rimas, acabou por partilhar as suas ideias e opiniões, sugerindo à M. algumas rimas de acordo com a palavra selecionada por esta, "*concha rima com*

poncha, sabes o que é? É uma bebida de crescidos que existe na Madeira" (notas de campo: M.A., 24 de maio de 2022). Desta forma, através de um clima de comunicação e entreajuda, as crianças conseguiram refletir e dialogar entre si e com o adulto sobre os sons das palavras que rimavam com o objeto selecionado, tornando-se uma tarefa lúdica com intencionalidade educativa e levando-as a conceberem uma aprendizagem significativa para si e para o grupo.

Desta forma, o trabalho realizado em grupo, foi sem dúvida nenhuma uma estratégia bastante positiva para o grupo, fomentado a partilha e discussão conjunta sobre as rimas. As OCEPE (2016) defendem que o trabalho de grupos e/ou em pares são fundamenais para o alargamento de "oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que as crianças se desenvolvem e aprendem" (p.25).

Para além da cooperação entre os demais intervenientes, foi sem dúvida alguma bastante benéfica a interdisciplinaridade existente entre a linguagem oral e escrita e as artes visuais, dando às crianças a hipótese de escolher o que queria fazer e como fazer pois, é a partir desta liberdade de expressão que desenvolvem as suas aprendizagens e criatividade, promovendo a aquisição de uma expressão livre e pessoal das suas ideias e formas de expressão, permitindo assim o crescimento intelectual, emocional, social e físico, na relação entre as variadas áreas de conteúdo (Hohmann & Weikart, 2011) alcançando os melhores resultados.

Neste sentido, com a criação de um clima de comunicação e diálogo, e com recurso às artes visuais – a partir de uma obra de arte e com a realização das produções plásticas, permitiu abordar diversos conhecimentos linguísticos, inseridos no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita presente nas OCEPE, utilizando sempre recursos e materiais apelativos e lúdicos, capazes de captar a atenção deste grupo e que transmitiu o que as crianças aprenderam e descobriram.

No que concerne à apropriação de aprendizagens da consciência fonológica – rimas – através das produções das crianças, é possível aferir que foi uma estratégia potenciadora para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular. Corroborando, vários estudos apontam este desenvolvimento como responsável pelo sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvendo "consciência de grandes constituintes da sílaba, em particular da rima, facilitando a soletração e a leitura. Do mesmo modo, em línguas com ortografias como a portuguesa, a consciência segmental é um fator de sucesso na aprendizagem da literacia ortográfica" (Duarte, 2008, p.21). De acordo com a educadora cooperante (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice E) a consciência fonológica é essencial

na Educação pré-escolar e, consequentemente para aprendizagem da leitura e da escrita sendo que

> "*(…) é a partir da consciência fonológica que as crianças desenvolvem muitas competências, que potenciam, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita. O facto de a criança saber e ter curiosidade em descobrir a divisão silábica, contagem de palavras, a identificação de sons através das rimas, etc. e tudo o que implica a consciência fonológica, é uma criança que percebe as suas funcionalidades e se encontra motivada para a próxima etapa, aprender a leitura e a escrita".*
>
> Entrevista à Educadora Cooperante, Apêndice E

Também é possível aferir através da análise dos registos da observação participante – notas de campo – e a partir desta temática, que foi possível proporcionar ao grupo, mesmo que de forma inconsciente, um alargamento de novo vocabulário e um contacto com a escrita.

> **M.:** "o *que é um ancinho?"*
> ***N.:*** *"(…) é como se fosse uma pá, mas parecido a um garfo"*
>
> Notas de campo: 24 de maio de 2022

> *"(…) através de obras de arte, uma área que o grupo demonstra muito interesse, conseguiu explorar outra área, por exemplo, um leque de competências linguísticas das crianças, promoveu novo vocabulário, lançou desafios pertinentes procurando sempre conceitos e realidades ao apropriar-se dos interesses das crianças, acabando por as sentir muito motivadas e entusiasmadas (…)".*
>
> Entrevista à Educadora Cooperante, Apêndice E

Para terminar, é ainda possível confrontar que as estratégias da aluna estagiária ao integrar a consciência fonológica com as artes visuais – obras de arte e produções das crianças, se mostrou fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças, nomeadamente na apropriação de conhecimentos da consciência fonológica assim como o sentido criativo e artístico das mesmas. Assim, de acordo com a opinião da educadora cooperante é possível evidenciar que,

Em suma, evidencio que foi desafiador e complexo trabalhar as rimas, contudo, foi essencial para explorar os sons das palavras, desenvolver a capacidade de identificar rimas e, descobrir as suas relações, considerando assim, que os objetivos descritos para esta investigação foram cumpridos.

2ª Proposta Educativa – "O efeito do Outono em Argenteuil" de Claude Monet

O início desta proposta educativa surge, com a realização de uma produção artística das crianças através da obra de Claude Monet – "*Efeito do Outono em Argenteuil",* tendo sido realizado numa primeira fase e em momento de tapete, em grande grupo, a leitura da obra e do título, tendo sido escrito tudo o que as mesmas referiram, como podemos observar na figura 11. De seguida, de modo a ilustrar melhor todos os pontos referidos, sugeri que representássem através do desenho, o que tinha sido escrito, acabando por se juntar quatro crianças numa mesa de trabalho, para dar início a este trabalho. À medida que ia lendo as frases escritas, cada criança desenhava o que queria colocar naquela determinada informação, assumindo posteriormente a responsabilidade de a recortar e colar no respetivo local. Neste sentido, com esta estratégia procurei fomentar nestas crianças o desenvolvimento de competências ao nível de sistematização individual do que foi abordado, facilitando aos demais a interpretação do registo com representações visuais: os desenhos, como podemos observar na figura 12 e abordei também a relação existente entre a imagem e o texto escrito, tornando-se fundamental para antecipação da leitura.

Figura 11 - Leitura da Obra

Figura 12 - Registo escrito e gráfico

Mais uma vez, em grande grupo, as crianças decidiram que gostavam de realizar a produção artística da obra. Desta forma, nesta linha orientadora sobre a produção artística das crianças, é importante que o educador crie oportunidades das crianças, observarem e explorarem diferentes obras de arte, para que estas, posteriormente, possam utilizar para recriar as suas produções, e dialogar sobre as descobertas e interpretações das mesmas (OCEPE, 2016), de acordo com as suas vivências, ou do que pensa e sente naquele determinado momento (Sousa, 2003). Assim, cabe ao educador fornecer uma diversidade de diferentes obras de arte às crianças, como estratégia de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica (OCEPE, 2016). Corroborando, Sousa (2003) é essencial "uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na

criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades" (p.160).

A partir do registo escrito e gráfico realizado por alguns elementos do grupo, em grande grupo, decidiram que gostavam de descobrir mais sobre os frutos do outono, desenrolando-se um projeto sobre os mesmos, temática selecionada a partir dos interesses e necessidades demonstradas pelas crianças – apresentando pesquisas realizadas com as famílias – a constituição do fruto, a árvore do fruto e o seu nome, em que altura se pode comer o fruto, de onde é a sua origem e algumas curiosidades. No fim da realização do projeto, onde foi permitido às crianças explorarem diferentes áreas de conteúdo, materiais e recursos através da descoberta dos frutos de outono, para a compreensão do que foi aprendido e abrindo portas para explorar o registo desses mesmos conhecimentos, em pequenos grupos foi fundamental o escrever no papel tudo o que se descobriu sobre os diferentes frutos, documentada na figura 13. De seguida, no tapete e em grande grupo, conversámos sobre o que tinham gostado mais e menos de fazer, emergindo, em diálogo com o grupo um conjunto de palavras que iniciavam com o mesmo som – castanha, castanheiro, castanho, levando o grupo a demonstrar bastante interesse e envolvimento em compreenderem a organização deste conjunto de palavras – família de palavras.

Figura 13 - Registo escrito das descobertas

J.: *Gostei do castanheiro grande e a castanhinha"*

G.: *"Castanheiro e castanha ou castanhinha começam da mesma forma"*

Investigadora: "*E sabem como se chama a esse conjunto de palavras que começam da mesma forma"*

***G.:** "são a família de palavras"*

Investigadora: "*Boa, é isso mesmo. Quem te disse isso?"*

G.: *eu aprendi com o meu irmão e com a minha mãe, por exemplo também sei a família de brincar, é brinquedo, brincadeira e de cadeira também sei… cadeirão, cadeirinha….*

Investigadora: *espetacular G., vou tentar fazer um jogo com a família de palavras e amanhã jogamos, pode ser?"*

Todos: *"Sim"*

(notas de campo: 21 de novembro de 2022)

Figura 14 - Explicação do jogo

Para iniciarmos esta atividade, sentámo-nos no tapete em grande grupo, para explicar o jogo da família de palavras, mostrando os ficheiros de imagens/palavras para perceber se eles conheciam todas as imagens, como podemos verificar na figura 14. Posteriormente, dividi o grupo em cinco pequenos grupos – quatro crianças, que teriam à vez, de descobrir as palavras/imagens da família de palavra que tinha ficado estipulado, e que se encontravam distribuídas pelo chão da sala.

Figura 15 - Realização do jogo

No decorrer do jogo, as crianças de uma forma geral, foram demonstrando entusiasmo com a realização do mesmo, e apesar do sucesso generalizado e de muitas afirmações a realçar que "*nós vamos conseguir pôr as imagens no arco*" (Notas de campo: N., 22 de novembro de 2022), senti que no grupo houve reações e comportamentos muito diversos, pois algumas crianças apresentaram dificuldades na realização da atividade, acabando por se envolverem na atividade por entusiasmo e não pelo objetivo pretendido.

Em janeiro, no regresso das crianças, voltámos a abordar a temática da "família de palavras", e senti que deveria redefinir algumas estratégias utilizadas até ao momento, uma vez que, não se lembravam de tudo o que tinham feito até ao momento. Desta forma, a minha primeira estratégia foi voltar a realizar a atividade da "família de palavras" realizada com o auxílio dos recursos materiais executados por mim – ficheiros de imagem/palavra, porém, desta vez selecionei quatro crianças e, individualmente sentei-me com elas na mesa de trabalho para realizá-la, de modo a percecionar as ideias prévias, o seu raciocínio e o que tinham retirado da atividade realizada em grande grupo, como representa a figura 16.

Figura 16 - Atividade "Família de palavras"

Durante a realização desta atividade dirigida, foram diversas as reações, o entusiasmo e as capacidades de cada criança, tanto às ideias prévias bem como ao que tinham retirado da atividade sobre a temática. Corroborando com as OCEPE (2016) cada criança deverá ser vista como "um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender" (p. 8). Foi esta visão holística das características de cada criança, nomeadamente, o seu património genético, o seu processo de maturação biológica e o seu processo de aprendizagem, que procurei moldar a minha forma de interação com cada uma delas nesta atividade.

Para concluir esta atividade, realizei um outro momento com a mesma temática – família de palavras, contudo, os ficheiros de imagem foram diferentes (casa, flor, sapato, chuva), tendo como auxílio um painel de sopa de letras, realizado em 3D com letras móveis. Tinha como intencionalidade pedagógica com esta atividade dirigida, entender o modo como percecionaram esta temática e se foi uma aprendizagem significativa, como representa a figura 17.

Figura 17 – Atividade - Sopa de Letras

No fim, considerei necessário juntar as quatro crianças numa mesa de trabalho, para que entendessem a regularidade existente em cada família de palavras, apresentando-lhes as palavras de cada família escrita numa folha branca e através dos ficheiros de imagem, para que eles pudessem identificar onde se encontrava esta regularidade, como podemos verificar na figura 18.

Figura 18 - Existência da regularidade

Análise e avaliação de resultados

Esta foi uma temática explorada em três momentos distintos, em meados de dezembro e em janeiro, devido à pausa letiva da época natalícia. Na exploração desta temática, foi fundamental a abordagem e a realização do projeto dos frutos do outono permitindo abordar diversos conhecimentos linguísticos, inseridos no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita presentes nas OCEPE (2016).

No seguimento, o projeto sobre os frutos do outono, a partir da relação existente entre o fruto e a árvore do fruto – castanha e castanheiro – foi possível verificar a curiosidade demonstrada pelas crianças em perceber as semelhanças existentes entre estas duas palavras, evidenciado por uma das crianças *"castanheiro e castanha ou castanhinha começam da mesma forma" (notas de campo: G., 21 de novembro de 2022).*

Ao longo desta exploração, foi notório que algumas crianças tiveram consciência que o início de uma palavra era semelhante à outra, conseguindo perceber as diferenças e semelhanças entre o som das palavras no que toca ao nível da consciência fonológica assim como na compreensão que se tem das palavras. Desta forma, a criança adquire

capacidades de reconhecimento, identificação, reconstrução e manipulação de sons nas palavras faladas (Silva, 2007).

O primeiro momento foi explorado em grande grupo, para grande entusiasmo de todos. As aprendizagens iniciais – compreensão das famílias de palavras – a partir de um jogo, foram apropriadas pela grande maioria das crianças, acabando por relacionar numa aprendizagem lúdica, levando-as ao mesmo tempo que aprendem a que se divirtam, mantendo-as sempre motivadas e entusiasmadas e, uma vez que, este grupo apresenta uma predisposição para a realização de jogos, como é evidenciado na entrevista à educadora cooperante:

> *"A partir de jogos também é possível desenvolver a linguagem oral e escrita, por exemplo jogos de rimas, lengalengas, divisão silábica, método das boquinhas, etc".*
>
> Entrevista à Educadora Cooperante, Apêndice E

Por mais afirmo que, a exploração desta temática com o grupo todo, numa primeira fase permitiu a todos o contacto com a linguagem oral e escrita e, consequentemente, permitiu a exploração e apropriação dos sons das palavras e de desenvolvimento da consciência fonológica – conjunto de palavras que se formam por derivação ou por composição a partir da mesma raiz ou do mesmo radical. De acordo com a educadora cooperante, o papel da linguagem oral e escrita é de grande importância, na medida que

> *"(…) a comunicação é muito importante em todas as idades, mas nas crianças então ainda mais, pois é a partir daqui que iniciam o processo (começam a falar, a interagir com os outros a escrever, etc). Ao adquirirem competências nesta área, também beneficiarão nas outras áreas, ao terem de comunicar e expressarem-se".*
>
> *"(…) tem de ser muito bem estimulada e trabalhada nos primeiros anos (pois é aqui que a criança adquire e aprende a usar o código da comunicação), considero que ao estimularmos esta área, ajudamos as crianças a irem mais bem preparadas para a aquisição seguinte (código da leitura e da escrita)".*
>
> Entrevista à Educadora Cooperante, Apêndice E

No segundo momento, depois da interrupção letiva, considerei pertinente voltar a utilizar como auxílio os ficheiros de imagem, de modo a percecionar as ideias prévias, o seu raciocínio e o que tinham retirado da atividade realizada em grande grupo, de forma individual. Assim, durante a realização desta atividade, foram diversas as reações, o entusiasmo e as capacidades de cada criança, tanto às ideias prévias bem como ao que tinham retirado da atividade sobre a temática. Corroborando com as OCEPE (2016)

cada criança deverá ser vista como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8).

Desta forma, tendo conhecimento prévio sobre as conceções que as crianças têm relativamente ao processo da aquisição e da aprendizagem da linguagem oral e escrita, bem como os conhecimentos, capacidades e interesses, posso concluir que as mesmas apresentaram diferentes conceções e dificuldades, contudo, todas foram ao encontro do pretendido pela atividade, ou seja, o G. e o V. conseguiram identificar o reportório de letras que possuem mais adequados para representar os sons analisados e, desta forma conseguiram selecionar corretamente a família de palavras correspondentes, como é comprovado pelas notas de campo:

> O **G.** selecionou “*Castanha”* para descobrir a família de palavras, selecionando as imagens: Castanheiro, castanho, castanhinha.
>
> **Investigadora: “**P*orque achas que são estas imagens*?”
>
> **G.:** (prontamente apontou para a letra “H”): “*todas as palavras destas imagens começam da mesma forma (…) são iguais até aqui e são ditas da mesma forma*”.
>
> **V.:** *(…) todas têm a palavra mar*”.
>
> (Notas de campo: 5 de janeiro de 2023)

O N. e a M.A numa fase inicial conseguiram raciocinar sobre a linguagem e sobre a palavra e não sobre o referente, levando-os a ir buscar as imagens que iniciavam com a mesma sílaba, como podemos verificar:

> O N. selecionou “*cadeirão*”, colocando na família de palavras de *“carro*”
>
> **Investigadora:** “*porque é que dizes que são da mesma família?”*
>
> **N.:** “P*orque começam por CA…*”.
>
> (Notas de campo: 4 de janeiro de 2023)

Em corroboração Martins e Niza (1998) afirmam que é fundamental que os educadores conheçam as conceções das crianças relativamente ao processo da aquisição e da aprendizagem da mesma, para que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação. Ainda, na mesma linha de pensamento, quando as crianças apresentam algum domínio dos aspetos associados à comunicação, começam também a desenvolver a consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, conforme as OCEPE (2016) referem “começam assim a tomar a língua como objeto de reflexão, apercebendo-se gradualmente dos vários elementos que a constituem, das suas relações, de convenções a eles associados, de regularidades e /ou irregularidades e das suas especificidades” (p.61).

Para concluir a exploração desta temática, foi realizado um terceiro momento, tendo sido utilizados outros ficheiros de imagem – casa, flor, sapato, chuva – tendo como auxílio um painel de sopa de letras, realizado em 3D com letras móveis. Este momento teve como intencionalidade pedagógica, entender o modo como percecionaram esta temática e se foi uma aprendizagem significativa, de acordo com os objetivos definidos para este estudo.

Assim, através de um clima de comunicação e participação, criámos um diálogo sobre o que tínhamos aprendido sobre a família de palavras. De seguida, demos início a este terceiro momento. De modo, a potenciar o desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, da consciência fonológica mais uma vez, recorri a um jogo com letras móveis – sopa de letras – auxiliando-me de ficheiros de imagem. Este momento surgiu de forma pensada e dirigida porque tive consciência de que "a ênfase dada à necessidade de contactar com o impresso não pode conduzir a que este contacto apareça divorciado do uso da linguagem oral" (Viana, 2006, p. 10).

Com isto, permitiu-me reconhecer a real aprendizagem nesta temática, a nível de cada criança, como comprovam as notas de campo seguintes:

> Inicialmente a M.A. procurou um "C", depois de encontrado, ver se existia um "A" e, assim por diante, esta estratégia foi utilizada na sopa de letras, não tendo sido necessário quando procurou juntar as palavras da família. No fim desta sequência apresentei-lhe outra imagem – Janela, perguntando-lhe "*se pode ser da família de casa?"* (notas de campo: investigadora), respondendo que "*não, porque não iniciam da mesma forma, apesar de pertencer à construção da casa*" (notas de campo: M.A.)
>
> (Notas de campo: 5 de janeiro de 2023)

> Inicialmente o N. quis distribuir as imagens todas no chão, apresentando dificuldade em nomear as palavras/imagens da família de flor. Acabei por ir mostrando a imagem e dizendo a palavra. Só desta forma, conseguiu selecionar todas as palavras desta família. No fim desta sequência, mostrei-lhe um "vaso" questionando-o se "*pode ser da família de flor?"* (notas de campo: investigadora), ao qual, respondeu que *"não, porque não começava com a palavra FLOR*" (notas de campo: N.). Contudo, no fim da atividade, conseguiu perceber que todas as palavras apresentavam a palavra "flor".
>
> (Notas de campo: 5 de janeiro de 2023)

Com estas duas situações e, indo ao encontro do que era pretendido com esta atividade, é possível verificar que as crianças conseguiram identificar as famílias de palavras. No entanto, a investigadora necessitou de adaptar as estratégias a cada uma das crianças, uma vez que algumas se apresentaram autónomas para a realização da mesma e outras precisaram de uma sustentação dialógica por parte da investigadora, para o sucesso da mesma.

Em suma, concluo que durante a exploração desta temática, ao longo dos diferentes momentos, as crianças foram melhorando e conseguindo identificar com mais facilidade as famílias de palavras, revelando reflexão e consciência sobre os sons das palavras e, mostrando uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada de como são constituídas. Também, a adequação das estratégias pedagógicas descritas, no entender da aluna estagiária, foram bastante pertinentes para o desenvolvimento e conclusão desta temática, permitindo na mesma a compreensão e aquisição dos conteúdos previamente definidos.

3ª Proposta Educativa – A história: **"Era uma vez…"**

o início desta temática, foi proposto às crianças – as quatro crianças da investigação, que estas sugerissem palavras que se lembrassem, enquanto eu escrevia. Acabaram por se auxiliarem de algumas palavras do jogo das famílias de palavras – cadeira, sapato, flor, livro, entre outras e algumas palavras aleatórias – vaso, pinga, meia, entre outros. Depois de considerarem que já chegavam de palavras, pedi-lhes que me conseguissem dizer o grande (aumentativo) e o pequeno (diminutivo) de cada palavra referida, enquanto escrevia o que diziam (substantivo), no entanto, considerei necessário dar um exemplo, para que entendessem o pretendido, por exemplo, "*o pequeno de cadeira é cadeirinha e o grande de cadeira é…*" (notas de campo: investigadora, 11 de janeiro de 2023), "*Cadeirão*" (Notas de campo: M.A., 11 de janeiro de 2023). No fim deste momento, as crianças fizeram a representação gráfica (desenho) das respetivas palavras – diminutivo e aumentativo e colaram os desenhos à frente da respetiva palavra, como representa a figura 19.

Figura 19 - Registo escrito e gráfico

Após este registo, o G. sugeriu "*podemos fazer uma história com estas palavras e contar aos amigos?"* (Notas de campo: 11 de janeiro de 2023). A reação dos restantes elementos foi de tal forma bastante positiva, acabei por dar início ao registo escrito à medida que, à vez, iam sugerindo ideias como "*podemos começar era uma vez* (…)"

(Notas de campo: M.A., 11 de janeiro de 2023), "*uma menina chamada Marta*" (Notas de campo: G., 11 de janeiro de 2023), "(…) *e um menino chamado Júlio*" (Notas de campo: V., 11 de janeiro de 2023).

Figura 20 - Recorte e colagem dos desenhos

Terminado o registo escrito da história e como estratégia para a leitura da história "*temos de utilizar os mesmos desenhos das palavras para conseguirmos contar a história, porque ainda não sabemos ler*" (notas de campo: G., 18 de janeiro de 2023), como podemos ver na figura 21. Com isto, e de acordo com Martins, Mata & Silva, 2014) à medida que as crianças vão interagindo com os seus pares ou adultos, e com os vários suportes escritos que vão sendo apresentados, as mesmas vão-se questionando sobre as correspondências existentes entre os objetos e a escrita, e também sobre a relação entre a linguagem escrita e a oral, tornando-se fundamental para que as crianças possam ir reformulando o seu pensamento acerca das conceções da linguagem escrita.

Figura 21 - Explicação do quadro de palavras

De modo a terminar esta temática, as crianças, a partir do registo escrito e a representação gráfica, explicaram o que tinham realizado, como tinham feito o quadro das palavras, como é visível na figura 21 e, que com o auxílio do mesmo "conseguimos fazer uma história para contar" (notas de campo: G., 25 de janeiro de 2023), "vamos ouvir?" (notas de campo: Investigadora, 25 de janeiro de 2023), como evidencia a figura 22.

Figura 22 - Apresentação da história

Foi bastante interessante observar o espírito cooperativo entre as crianças envolvidas, pois harmoniosamente conseguiram dividir a história e contá-la à vez, aceitando e respeitando a forma como era contada pelos seus pares. Considero que é a partir da realização deste género de atividades e algumas brincadeiras realizadas em contexto de sala, que começam a surgir nas crianças, alguns sinais de associação da linguagem oral com a escrita, antes mesmo da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Análise e Avaliação de Resultados

Considero que esta proposta educativa foi muito bem conseguida e foi bastante positiva, na forma como eles se expressaram ao longo da mesma, partilhando ideias e opiniões na conceção do quadro de palavras, levando-as a descobrir que os substantivos têm três variações de tamanho – o aumentativo, o diminutivo e o normal, apesar de ter sido da forma mais simples e informal. Por mais se afirma que demonstrou ter sido fundamental, pois a partir das palavras, a aluna estagiária ajudou a relacionar as situações, objetos, ações, lugares entre outros do quotidiano com o código escrito, a relação entre o oral e o escrito, isto é, facilitando o processo de reflexão sobre o oral e a ponte com os elementos da escrita – o sentido direcional da escrita, o desenho das letras e palavras – incentivando à curiosidade e vontade de explorar do grupo e promovendo o conhecimento e desenvolvimento de competências como a curiosidade, a autonomia, a criatividade, a atenção, a persistência, a imaginação.

A elaboração desta lista de palavras também ajuda na aquisição da base alfabética, traduzida num vocabulário mais vasto e diversificado, tal como defendido por Barreto,

Silva e Melo (2010), ao afirmar que existe a articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e consequentemente, a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso com frases mais completas. A visualização destas palavras escritas com a ajuda da representação gráfica permite ainda que a criança identifique os fonemas iniciais e os fonemas finais das palavras relacionando ao objeto, - neste caso todas as palavras da lista no grau diminutivo terminavam da mesma maneira, em “nho/a” e no grau aumentativo em “ão” – pelo que a criança tem “a capacidade de perceber que as palavras são constituídas por sons, os fonemas e que a esses fonemas correspondem letras ou grafemas.” (Horta & Alves Martins, 2004, p.214).

Corroborando, Pereira e Azevedo (2005) para que surja curiosidade, motivação e vontade em explorar a linguagem escrita, é fundamental fomentar a criação de oportunidades de escrita que lhes permitam descobrir autonomamente a importância que a escrita tem no quotidiano de cada uma delas.

Com esta motivação intrínseca, as crianças acabaram por sugerir a criação e apresentação de uma história a partir do quadro de palavras aos restantes elementos do grupo, tendo sido uma imprescindível ferramenta para que as crianças criassem uma estrutura oral, que lhes permitissem dizer o que estavam a pensar – representação escrita com a gráfica para que pudessem ser as crianças a apresentar a história. Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de comunicação e que os dois meios de expressão surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento (OCEPE, 2016).

A construção da história a partir desta lista de palavras ajudou também as crianças na oportunidade de diálogo e no encadeamento de ideias entre elas, dando expressão aos seus pensamentos, imaginação e emoções de forma criativa, acabando por percecionarem a estrutura lógica e dando uma sequência à história. Por fim, a concretização em linguagem escrita dá ainda uma oportunidade à criança para dar um sentido e representar o mundo à sua volta, dando à mesma a oportunidade de ser participante no seu processo de aprendizagem, enquanto autor e ilustrador das suas histórias, sendo que a literatura e a ilustração são formas de arte.

1.2 Discussão de resultados

Neste ponto serão discutidos os resultados obtidos e analisados durante toda a investigação que recorrerá à triangulação de dados. Assim, segundo Minayo (2010)

apresenta a triangulação de dados como uma metodologia que utiliza diversas estratégias já testadas e reconhecidas cientificamente, compreendendo a exploração de diversas técnicas de recolha de dados, possibilitando a recolha dos mesmos através de diferentes fontes, espaços e tempos diferentes e, de forma mais concreta e coerente para, posteriormente, ser possível a realização de uma análise mais profunda sobre o problema a investigar.

Assim Bouchard (1976, citado por Azevedo, Oliveira, González & Abdalla, 2013) define a triangulação metodológica como o uso da combinação de diferentes técnicas - questionários, entrevistas, observação, a análise documental, o grupo focal, história de vida entre outras – para obter dados coerentes sobre os problemas em estudo, incluindo diferentes sujeitos de pesquisa, diferentes formas, tempos e espaços para a recolha dos mesmos e permitir assim, uma análise o mais abrangente e completa possível sobre esse estudo

No que concerne à presente investigação, face ao que foi realizado pelas crianças envolvidas com a aluna estagiária, é possível constatar que a consciência fonológica, através de estratégias e abordagens diversificadas e ajustadas, pode e deve ser explorada desde cedo, pois contribui para o desenvolvimento global e integro da criança. Segundo a Educadora Cooperante, esta investigação veio mostrar que

> (…) é a partir da consciência fonológica que as crianças desenvolvem muitas competências, que potenciam, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita. O facto de a criança saber e ter curiosidade em descobrir a divisão silábica, contagem de palavras, a identificação de sons através das rimas, etc. e tudo o que implica a consciência fonológica, é uma criança que percebe as suas funcionalidades e se encontra motivada para a próxima etapa, aprender a leitura e a escrita (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice E).

Identificada a necessidade de fomentar e motivar as crianças para a exploração da consciência fonológica, a aluna estagiária desenvolveu atividades com base em estratégias que envolveram as produções plásticas das crianças, que visassem o envolvimento das crianças em atividades orientadas do âmbito da linguagem escrita, numa relação com Arte, sendo esta uma situação motivadora e impulsionadora na promoção da aprendizagem da leitura e da escrita e potencializar ambientes ricos e diversificados para o desenvolvimento da criança.

Desta forma, foi proposto realizar atividades orientadas que dessem resposta às questões de investigação: “Quais os contributos de se explorar a Linguagem oral e escrita numa relação com as artes visuais, de um grupo de crianças em educação pré-escolar?” e “De que forma, pode a arte ser potenciadora de aprendizagens no âmbito da linguagem escrita?”.

Ao longo desta investigação, as atividades propostas foram ao encontro da rotina diária do grupo bem com das atividades da própria instituição, onde as crianças foram vivenciando diferentes experiências na aquisição de aprendizagens, através de diversas estratégias de conhecimento que culminaram no desenvolvimento de competências integrais para o crescimento da criança. Para além destas propostas de atividades e, que se encontram no plano de ação, a aluna estagiária promoveu outras atividades que foram ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e que influenciaram positivamente o sucesso de aprendizagens significativas, no que diz respeito à aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Neste sentido, a Educadora Cooperante considera fundamental a aprendizagem da linguagem oral em paralelo com a linguagem escrita, na medida em que

> (…) a comunicação é muito importante em todas as idades, mas nas crianças então ainda mais, pois é a partir daqui que iniciam o processo (começam a falar, a interagir com os outros, a escrever, etc). Ao adquirirem competências nesta área, também beneficiarão nas outras áreas, ao terem de comunicar e expressarem-se (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice E).

Para além de acreditar e defender que

> (…) esta competência tem de ser muito bem estimulada e trabalhada nos primeiros anos (pois é aqui que a criança adquire e aprende a usar o código da comunicação), considero que ao estimularmos esta área, ajudamos as crianças a irem mais bem preparadas para a aquisição seguinte (código da leitura e da escrita) (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice E).

Por mais se afirma que, a aluna estagiária ao desenvolver atividades orientadas a partir da real predisposição do grupo com a arte – obras de arte e produção plástica, através de momentos individuais e em pequeno/grande grupo, levou-os a fomentar diversas possibilidades de exploração, oferecendo oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens. Conforme a Educadora Cooperante refere “as obras de arte podem ser instrumentos de trabalho, muito bons, ricos e diferenciadores para potenciar variadíssimas aprendizagens e, sim nomeadamente no âmbito da linguagem oral e escrita” (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice E). Assim, a prática pedagógica consistiu num trabalho reflexivo de toda a investigação desenvolvida, tendo em consideração os interesses e opiniões das crianças.

De acordo com alguns autores como Ferreiro e Teberosky (1986) e Oliveira-Formosinho (2012) a educação e a aprendizagem das crianças iniciam-se na mais tenra idade, assim torna-se fundamental escutar, dar voz à criança e considerá-la como “ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.110). Na mesma linha de pensamento, Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam assim, no que diz respeito à linguagem escrita, que a criança tem um papel ativo no processo de aquisição da mesma, sendo vista como uma atividade consciente

e voluntária com implicações psicológicas relevantes: o desenvolvimento do pensamento simbólico, o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato.

Ferreiro e Teberosky (1986) refere ainda que a criança "procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca" (p.26), contudo, a interação social com os seus pares e com os adultos de referência bem como a comunicação são fatores fundamentais neste processo de desenvolvimento. Assim, a partir da observação e interação ao longo da investigação permitiu constatar que as crianças, para além da realização das atividades propostas, ao manipularem as letras móveis, ao fazerem os jogos direcionados à linguagem escrita, a descoberta de novo vocabulário, inclusive a vontade de criar uma área da escrita, foi possível confirmar crianças ativas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como referido anteriormente. Corroborado pela Educadora Cooperante e como é possível verificar no excerto seguinte: "(…) a criança ser o centro da ação educativa, a liberdade de escolha e projetos que vão ao encontro das necessidades, curiosidades das crianças" e "(…) elas é que propõem as atividades que vão executar e depois avaliar, realizamos também assembleias de turma para falarmos sobre as coisas que correm bem e mal na vida do grupo com o objetivo de arranjar e implementar estratégias de melhoria" (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice E).

Ao longo de todas as propostas de atividades, através de diferentes estratégias, foi possível constatar momentos de diálogo e análise sobre o vivenciado, entre pares e adultos de referência, verificando diferentes níveis de desenvolvimento entre as crianças, contudo, foram momentos de partilha de conhecimentos, ideias e opiniões, proporcionando assim, o desenvolvimento das suas capacidades ao nível da linguagem escrita – consciência fonológica, sendo que a aluna estagiária valorizou as observações e as opiniões de cada criança, dando voz às próprias crianças.

Desta forma, conseguiu-se estimular, ao nível da linguagem escrita, a fomentação e aquisição de competências linguísticas, em que as crianças foram capazes de: (1) usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação – comunicação oral; (2) tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras – consciência fonológica; (3) usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros – funcionalidade da linguagem escrita; (4) reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras, aperceber-se do sentido direcional da escrita, estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral – identificação de convenções da escrita; (5) sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito

iniciais e não convencionais – prazer e motivação para ler e escrever. De igual forma, foi possível desenvolver capacidades expressivas e criativas através das produções das crianças, com diversos materiais – artes visuais.

De uma forma mais clara e objetiva, toda esta investigação levou ao conhecimento e aprendizagem, nomeadamente no desenvolvimento da autonomia e a criatividade das crianças, a par da promoção de capacidades de consciência linguísticas que facilitam "o conhecimento sobre as funções da escrita" que com o tempo se vai "estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada" (Mata, 2008, p.14). No entanto, é possível enumerar outras aprendizagens bastante relevantes como: (1) aquisição de novas rimas e palavras, identificando palavras que iniciam e/ou terminam da mesma forma; (2) a identificação de letras, fossem do seu nome ou de palavras que foram aparecendo no desenrolar das atividades propostas, promovendo a consciência fonológica; (3) o desenvolvimento do vocabulário, resultado da interação da criança com as pessoas em seu redor, influenciadas pelo contacto e qualidade do contexto; (4) a compreensão de mensagens orais na comunicação, através da a lista de palavras culminando em segmentos capazes de contruírem uma história – identificando palavras e construindo frases, numa sequência lógica e completa; (5) a utilização da linguagem escrita em tarefas, brincadeiras explorações e/ou interações com os outros no seu dia a dia, mesmo sem saber ler e escrever; (6) a identificação de alguns nomes de letras e utilizando-as nas suas produções.

Com a criação da área da escrita na sala, foram disponibilizados inúmeros materiais bem como materiais concretizados pelas crianças, tais como, letras móveis, revistas, jornais, receitas, ficheiros de palavras, entre outros. Como resultado, ao longo da presente investigação, foi-se verificando bastante entusiasmo e necessidade por parte das crianças em explorarem livremente os materiais, tendo sido evidente quando se dirigiam para a área e tentavam "escrever" diversas coisas, a partir das letras moveis com o auxílio dos ficheiros de palavras, acabando por ir ao encontro dos objetivos traçados para esta investigação. Posto isto, considera-se pertinente que o educador seja capaz de observar as necessidades e interesses que possam aparecer por parte das crianças e, que através disso consiga criar ambientes educativos estimulantes e potencializadores de aprendizagens para o processo de desenvolvimento da criança e do grupo, pois conforme Mata (2008) menciona deve ocorrer através de situações significativas e contextualizadas, através de situações onde os objetivos do pretendido sejam claros, de situações de brincadeira ou do quotidiano e das interações individuais, com pares e com os adultos. Corroborando, a Educadora Cooperante defende que:

"(…) tem de ser tudo o que faça sentido para a criança, rico em diferentes suportes, como jornais, revistas, receitas, livros para que eles possam apropriar-se da escrita e da leitura (…) acabar por não infantilizar muito e, apresentar imagens reais, identificar as áreas da sala, por exemplo, com a escrita ao invés de pôr a imagem da área ou somente a imagem".

"Penso que o ambiente educativo pode ser muito rico e diversificado se tivermos um olhar atento ao grupo e as suas necessidades e interesses e se eles conseguirem ver a potencialidade do material à sua disposição".

(Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice E).

De igual modo, as OCEPE (2016) mencionam que as competências comunicativas "vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação" (p.60).

Com a realização das atividades propostas e, ao promover diversas experiências e vivências ao grupo e a cada criança, estas propostas tornaram-se fundamentais para o desenvolvimento de outras atividades da livre iniciativa das crianças – jogos direcionados à escrita trazidos de casa, desenhos gráficos, elaboração da coroa do Dia de Reis a partir de letras móveis, a criação da área da escrita, como referido anteriormente, entre outros, tendo sido bastante pertinentes para promover aprendizagens, nomeadamente, na linguagem escrita. Deste modo, de acordo com a opinião da Educadora Cooperante, as estratégias adotadas ao longo desta investigação foram bastante facilitadoras para a aquisição de conhecimento e aprendizagens, como é possível evidenciar

"(…) a área da escrita criada pela Liliana penso que tenha sido muito bem conseguida (…) o jogo das famílias de palavras, o jogo das silabas, inicialmente teve de ser jogado com o adulto, entretanto com o passar do tempo, acabaram por não precisar do adulto".

"As letras móveis que a Liliana pôs na área da escrita, é um material que eles utilizam muito para fazer produções escritas e construir palavras a partir dos ficheiros de imagem à disposição nessa área (…)".

(Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice E).

Em forma de síntese, é passível de se afirmar que este projeto promoveu competências essenciais para o desenvolvimento do grupo, mostrando-se sempre motivado e empenhado nas diferentes atividades propostas bem como em saber mais, resultando num culminar de conhecimento e aprendizagens significativas para o grupo e para cada criança.

Capítulo V

1. Considerações Finais

1.1. Conclusões da dimensão investigativa

A presente investigação, cujos resultados foram obtidos através da implementação de uma metodologia de investigação sobre a prática pedagógica exercida pela aluna estagiária, surgiu com a finalidade de investigar de que forma a arte – através das obras de arte e produções plásticas – potencia a construção e aprendizagem da linguagem escrita, com um grupo de crianças em educação pré-escolar.

Assim, ao longo da investigação, foram realizadas duas questões de investigação delineadas anteriormente: “Quais os contributos de se explorar a Linguagem oral e escrita numa relação com as artes visuais, de um grupo de crianças em educação pré-escolar?” e “De que forma, pode a arte ser potenciadora de aprendizagens no âmbito da linguagem escrita?”

Posto isto, e de forma a responder às questões, foram delineados objetivos para esta investigação, sendo que através das análises das diferentes atividades realizadas é possível verificar que esses objetivos foram alcançados

Desta forma, nesta investigação foi potenciado aprendizagens de competências ao nível da linguagem escrita, nomeadamente, a nível da consciência linguística na dimensão fonológica, ao brincarem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de silabas ou sons. Da mesma forma, adquiriram também consciência sobre a funcionalidade da escrita permitindo a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, com a introdução de momentos de leitura e escrita; com o reconhecimento de palavras/imagens, compreendendo consequentemente o sentido direcional da escrita, aquisição *de* novo vocabulário, o desenvolvimento das conceções emergentes de literacia e a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de leitura. Reforçando a importância da promoção destas aprendizagens, Hohmann e Weikart (2011) defendem que é através das histórias contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens que suscita o desejo de aprender a ler, por exemplo, “quando inventam uma história ou criam uma rima sem sentido, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível” (p.545). Por mais se afirma, que a componente da Linguagem oral e abordagem à escrita, por ser fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas, possui um carácter transversal de obtenção e desenvolvimento da linguagem.

No que se refere à Educação Artística, com a exploração das artes visuais – obras de arte e produções plásticas – foi possível potenciar diferentes formas de expressão e comunicação das crianças, fundamentais para o desenvolvimento das mesmas, ao nível do sentido estético, da criatividade e imaginação, da autonomia e da motricidade fina (OCEPE, 2016) – através da exploração de diferentes materiais e estratégias utilizadas nas produções das crianças. Estando intimamente ligada ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, como pretendido, através da capacidade de ler, comunicar, interpretar e apreciar as obras nas suas diferentes dimensões, bem como descodificar os seus significados.

Posto isto, acredito que a arte permite à criança desenvolver-se e expressar-se de forma livre, através dos trabalhos e atividades que realiza. Ainda, podemos entender a educação artística, nomeadamente as artes visuais como um processo em construção, no qual o individuo constrói e reconstrói o seu mundo agindo sobre o mesmo e os seus significados.

Com efeito, de acordo com as OCEPE (2016), uma perspetiva holística sob as diversas áreas de conteúdo tem como base fundamentos e princípios comuns que prossupõem o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo levando, naturalmente, à "construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante" (p.31). Deste modo, é possível evidenciar que, ao longo das propostas educativas do plano de ação, esta ligação entre áreas do saber foi bastante benéfica para as aprendizagens pretendidas, na medida que permitiu a correlação entre o lúdico e a intencionalidade educativa.

Por fim, ainda que as atividades propostas fossem direcionadas aos domínios referidos anteriormente, a área de Formação Pessoal e Social apresenta-se intrínseca às mesmas, na medida que está presente em todas as ações do trabalho educativo no pré-escolar, como referido nas OCEPE (2016)

> (...) é uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (p. 33).

Para as autoras deste documento, os aspetos anteriormente assinalados "constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania

autónoma, consciente e solidária" (OCEPE, 2016 p.33). Deste modo, no decorrer do plano de ação, procurei que as crianças fossem capazes de expressar as suas opiniões, tivessem capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, utilizassem o diálogo para tomar decisões em conjunto e cooperassem uns com os outros nos seus processos de aprendizagem e, que desenvolvessem o respeito pelo próximo.

Mediante o exposto, ao responder às questões de investigação, concluo que é possível através da arte – obras de arte e produções plásticas – potenciar a construção e aprendizagens da linguagem escrita para o desenvolvimento benéfico da criança.

1.2. Implicações da Investigação para a Prática Profissional futura

O educador, segundo Perrenoud (2002), é considerado um "inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência." (p. 13). Desta forma, a prática pedagógica enquanto aluna na sua formação inicial de professores deve ser crítica e reflexiva, com o objetivo de construir uma identidade pessoal e profissional

Desta forma, é imprescindível que haja uma reflexão durante o processo formativo, defendendo também a partilha e a aprendizagem conjunta com os demais, de modo a construir um perfil integro de uma educadora consciente da sua prática. Posto isto, a reflexão é, assim, uma maneira de questionar, discutir, analisar e melhorar as dinâmicas educativas desempenhadas e o que contribui, por sua vez, para a minha formação enquanto profissional da educação e no qual pretendo manter ao longo de toda a minha prática profissional.

Referente à minha intervenção enquanto aluna estagiária ao longo desta investigação, em PES II e PES III, é possível evidenciar que existiram aspetos mais positivos e outros menos positivos que, cada um à sua maneira, contribuíram para diversas aprendizagens e para adequar e melhorar a minha prática profissional futura.

Relativamente à minha postura, penso que esta foi evoluindo ao longo do tempo. Inicialmente, tencionei ser um adulto que, antes de mais, procura criar relações com cada criança quando e onde fosse mais confortável para cada um, de modo que a minha interação com o mesmo não fosse forçada, mas, sim, solicitada por eles. Assim, segui uma abordagem de, primeiramente, observadora e, posteriormente, de falante com o intuito de, progressivamente, me tornar num adulto de referência, pois acredito que a

construção de uma relação só pode ir evoluindo se for progressiva, onde o educador respeita as necessidades de cada criança, valorizando-as e escutando-as, oferecendo assim um ambiente de confiança, equilíbrio e bem-estar com as crianças e potenciador de ligações relacionais e competências indispensáveis. Posto isto, houve tempo e espaço para conhecer e descobrir as crianças do grupo, nomeadamente ao escutar, ao observar, ao dar espaço à criança, ao brincar com as mesmas e não menos importante, ao questionar o adulto de referência sobre estas. Tal como pressupõe as OCEPE (2016) "observar e envolver-se no brincar das crianças (…) permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas" (p. 11).

Tais premissas, permitiram-me recolher informações para refletir e questionar sobre algumas práticas educativas que deveria ter em conta na minha ação pedagógica, procurando sempre dar respostas às necessidades e interesses de cada um. Pois, é a partir dos interesses e necessidades e das realidades que o grupo conhece que é possível proporcionar momentos de desenvolvimento e de aprendizagens significativas.

Por mais se afirma que PES II e PES III permitiram desenvolver e aplicar conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, desenvolvendo as minhas competências em contexto real. Com efeito, possibilitou-me a realização de atividades que explorassem a linguagem escrita a partir das artes visuais – produções plásticas das crianças, potenciador de aprendizagens e permitindo o desenvolvimento de cada criança.

De igual forma, as OCEPE (2016) referem que só estimulando a curiosidade da criança se cria condições para que "aprenda a aprender" (p.12). Com isto, atento que a afetividade e a vinculação são princípios essenciais para que esta minha aproximação com o grupo fosse possível e tivessem confiança em mim enquanto adulto de referência na sala e cooperassem comigo ao longo desta investigação.

Relativamente às propostas educativas, estas foram planeadas juntamente com a Educadora Cooperante, pensadas e planeadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo, onde por vezes esta sugeria algumas alterações de melhoria e que fosse ao encontro da(s) criança(s). Também procurámos durante o decorrer dos estágios estabelecer uma relação sustentada através do diálogo, da constante reflexão conjunta e partilha de vivências e pontos de vista, tendo sempre por base o respeito. Quando me sentia mais insegura, a Educadora cooperante apoiava e contribuía para que os receios e obstáculos fossem ultrapassados.

Por fim, enquanto aluna estagiária, considero que foi uma experiência bastante enriquecedora na construção do meu perfil enquanto futura educadora, pois o facto de contactar com outras pessoas, com diferentes experiências e ideologias, diferentes práticas e filosofias, levou-me a refletir sobre a forma como quero continuar a construir a minha identidade profissional, pois cabe a cada um de nós, querer continuar a evoluir, a aprender e a desenvolver-se enquanto pessoa e profissional. Contudo, foi possível verificar boas práticas no contexto em questão, permitindo que aprendesse e reestruturasse aquilo que considero serem práticas educativas de qualidade, já previamente adquiridas. Também a nossa própria identidade, permite ter um conjunto de caraterísticas, práticas e experiências que me diferenciam dos demais, podendo concluir que cada um de nós é singular assim como as ações e desempenhos. É também com a relação e a convivência com os outros que adquirimos um conjunto de competências e experiências que são importantes para o que se define ser um educador de infância adaptado ao grupo e ao contexto em que se encontra. Também, todos os constrangimentos e receios, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Para terminar, enquanto aluna estagiária considero que os saberes e as práticas pedagógicas se complementaram, tendo sido explorados da melhor maneira levando assim conhecimento e criação de um ambiente propicio à aprendizagem e ao sucesso no processo de desenvolvimento global de cada criança envolvida. Resta-me demonstrar o meu agrado com os resultados físicos e pedagógicos alcançados e recolhidos junto do grupo de crianças em questão.

Referências Bibliográficas

A

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I (2001). Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores,* 1, 21-30

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Ferreira (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M. C. (2018). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf

Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. G. L., González, R. K. & Abdalla, M. M. (novembro de 2013). A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo, *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em administração e contabilidade*, 1-16.

B

Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios.* Lisboa: Pactor.

Bento, A. (abril de 2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?, *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), 40-43.

Barreto, L., Silva, N., e Melo, S. (2010). *A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil*. Porto.

Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora

Brandão, Z. (2001, julho). A dialética macro/micro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa, 113, 153 -165.*

C

Cardona, M.J. (1997). *Para a história da educação em Portugal: o discurso oficial (1834-1990).* Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In M. J. Cardona & R. Marques (Eds.), *Aprender e ensinar no Jardim-de-Infância e na Escola* (pp. 119–143). Chamusca: Edições Cosmo.

Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação*. Revista Pensar Enfermagem, 2, 30-36.*

Coutinho, A. P. (2012). *As Perturbações da aquisição e desenvolvimento da linguagem.* Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Escola Nacional de Saúde Pública.

Coutinho, C. (2021). M*etodologia de investigação em ciências sociais e humanas.* Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura*, *2, 455-479.*

D

Day, M. & Hurwitz, A. (2012). Children and Their Art: Art Education for Elementary and Middle Schools (9º ed). Boston: Wadswoth - Cengage Learning.

Decreto-Lei n. º241 (2001). *Perfil Específico de desenvolvimento profissional do educador e do profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

F

Fernandes, J. O. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim de infância: Estudo sobre as actividades pedogógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar.* Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Retirado de http://hdl.handle.net/10400.12/504

Fernandes, P. (2004). Literacia emergente. In J. Lopes, M. Valquez, P. Fernandes, & V. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades de Leitura* (pp. 53-87). Coimbra: Edições Quarteto.

Fernandes, P. (2007). Livros, Leitura e Literacia Emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. A. (coord.), *Formar leitores* (pp. 19-33). Lisboa: Ed. Lidel.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Forneiro, L. I. (1998*).* A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M. A. (Org.) *Qualidade em educação infantil* (229-280). Porto Alegre: Artmed.

Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista iberoamericana de educación*, *47, 49-70.*

G

Góis, S.; Portugal, G. (2009). *A avaliação da qualidade num contexto de educação de infância: ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias*. Aveiro: UA

Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 195-220). Thousand Oaks: Sage

H

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horta, I. & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica, 22, 213-223.*

I

Isbell, R.T. & Raines, S.C. (2013*). Creativity and the Arts with Young Children.* (3.ªed.). Wadsworth: Cengage Learning

L

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelo: Graó

Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação, 29 (2), 81-108.*

Ludke, M., & André, M. E. (1986). Abordagens Qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In M. Ludke, & M. E. André, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (pp. 11-24). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

M

Martins, M. A., Mata, L., & Silva, A. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita. Percursos de Investigação. *Análise Psicológica, 2, 135-143*

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

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

Mercer, N. (2000). *Palavras e mentes: como usamos a linguagem para pensar juntos*. Londres: Routledge.

Minayo, M. C. S. (2010). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

O

Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveria-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, v.XXII, pp. 81-93.*

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, *29,* 29-42.

Oliveira, M. E., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar em Revista, 36, 77-93.*

Oliveira, G. S., Cunha, A. M. O., Cordeiro, E. M., & Saad, N. S. (2020). Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? *Cadernos da Fucamp*, *19 (41),1-13.*

G

Gradíssimo, M. A., & Caetano, A. P. (2010). A Obra de Arte como um Caminho para uma Literacia Artística no Currículo de EVT. In S. M. Oliveira & S. Milhano (Orgs.), *As artes na Educação - Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade* (pp. 1-148). Leiria: Folheto Edições & Design.

P

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Area.

Pereira, Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar… A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Pereira, S. J. (2012). A educação em ciências em contexto pré-escolar- Estratégias didáticas para o desenvolvimento de competências. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto: Porto Alegre.

Ponte, J. P. (2002*).* Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática* (pp.153-180). Coruña: Universidad da Coruña.

Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Portugal, G. & Leavers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – sistema de acompanhamento das crianças.* Porto: Porto Editora

R

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

Read, H. (2007). *A Educação pela Arte.* Lisboa: Edições 70.

Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir: Atividades para a Educação em Ciência nas Primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

Rigolet, A. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças.* Porto: Porto Editora.

Riley, J. (2004). Curiosidade e comunicação: Língua e literacia na educação de infância. In I. Siraj-Blatchford (Org.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, H., Rodrigues, P. M. & Rodrigues, P. F. (2016). Formação e criação artística no Projeto Opus Tutti: arte para todos os lugares da infância através do Peça a Peça Itinerante. *Cadernos de Educação de Infância, 106, 29-34.*

S

Santos, L. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 13-14.

Silva, M. C. V. (2007). Actividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?. *Cadernos de Estudo, 6, 43-52.*

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

Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC, M.E.

Sousa, A. B. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas.* (3.º volume). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Ramada: Media XXI.

T

Tomás, C. (2007). *Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas.* Média & Jornalismo. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 11, 119-134.

Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, *In Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)* (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Tomás, H. (2020). Os livros de divulgação científica: contributos para a melhoria da literacia científica em crianças – um estudo no 1.º ciclo do ensino básico. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Retirado de http://hdl.handle.net/10451/45291.

Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.

V

Viana, F. L. (2006). *Rimas e consciência fonológica.* Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos: Promovendo a competência leitora. Lisboa: Centro de Formação Maria Borges de Medeiros.

Vieira, R. (2003). Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC. Universidade de Aveiro – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

Vygotsky, L. S. (1996). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Vilelas, J. (2009). *Investigação o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

W

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2010). A voz interpretativa da investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman, & D. Dickinson, *Handbook of early literacy reserch* (pp. 11-30). Nova Iorque: Guilford Press.

Z

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Artmed

Documentos orientadores e oficiais:

- Projeto Educativo do Colégio;
- Site Institucional

Apêndices

Apêndice A - Planificação Manuel Amado

Planificação 3 – Semana de 23 a 27 de maio (Consciência Linguística: consciência fonológica - Rimas)	
Identificação da Área	• Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Identificação do domínio/ subdomínio/ componente(s)	• Linguagem Oral • Consciência Linguística (fonológica) • Abordagem à Escrita
Aprendizagens a promover	***Comunicação Oral:*** • Compreender mensagens orais em diversas situações; comunicar eficazmente os conceitos-chave. ***Consciência Linguística*** • Tomar consciência sobre diferentes segmentos orais que constituem palavras; • Ser capaz de descobrir e referir palavras que acabam da mesma forma. ***Abordagem à escrita*** • ***Identificação de convenções da escrita:*** *R*econhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Aperceber-se da direção da escrita; • Estabelecer ligação entre a escrita e a oralidade
Articulação Curricular	• *Área de Formação Pessoal e Social* ***Consciência de si como aprendente*** • Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas; • Ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; • Cooperar com os outros. ***Convivência democrática*** • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; • Fomentar o trabalho de equipa; desenvolver uma atitude critica e interventiva relativamente ao mundo que a rodeia; • Conhece manifestações do património artístico cultural de diferentes tempos e culturas. • *Área de Expressão e Comunicação* ***Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais*** • Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica;

	• Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas utilizando diferentes materiais e meios de expressão.				
Descrição de atividades	**Tempo e Espaço**	**Modo de organização das crianças**	**Estratégias**	**Recursos materiais**	**Avaliação**
Leitura da Obra "Chegada à Praia" de Manuel Amado: Num grupo de 4 elementos, realizou-se a leitura da obra, dando a conhecer a mesma: Posteriormente, a partir da obra, pediu-se às crianças para pensar em mais objetos que os levasse a pensar em "Praia", criando desta forma, um campo lexical da palavra "Praia".	• 30 minutos, na sala de atividades	• Atividade realizada com 4 crianças, na mesa de trabalho.	• Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; • Registo das ideias prévias (à medida que o diálogo com as crianças vai sendo estabelecido).	• Obra "Chegada à Praia" • Folhas brancas; • Caneta.	• Partilhas/ Intervenções orais; • Variáveis processuais: escalas de envolvimento; • Observação direta • Recolha fotográfica e de áudio • Notas de campo
Construção das obras de arte: A partir da obra e do campo lexical criado (palavra/ ilustração dos objetos), cada criança seleciona os objetos a serem utilizados para a construção da sua obra, contudo, os objetos podem ser realizados com diversos materiais que estão à disposição das crianças.	• 30/40 minutos na sala de atividades	• Atividade realizada em grupos de 4 elementos, na mesa de trabalho.	• Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; • Disponibilizar os materiais necessários; • Campo Lexical de "Praia".	• Papel de lustro; • Papel crepe; • Plasticina; • Tecido; • Paus de madeira; • Areia; • Palhinhas; • Folhas brancas; • Lápis de cor; • Tintas; • Cola; • Tesoura.	

Consciência Linguística - consciência fonológica (rimas): Depois de terminada a sua obra, a criança seleciona um dos objetos para encontrar uma palavra que rime com o objeto selecionado. Por fim, escreve as duas palavras que rimam e colam-se imagens que ilustrem essas mesmas palavras	• 25 minutos na sala de atividades	• Atividade realizada em grupos de 4 elementos, na mesa de trabalho	• Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; • Utilizar objetos construídos pelas crianças.	• Caneta de filtro preta; • Cola; • Tesoura; • Imagens impressas dos objetos escolhidos.	

Apêndice B - Planificação Família de Palavras

Planificação da Temática – Família de Palavras								
Área de Conteúdo	**Domínio/ Subdomínio / Componentes**	**Aprendizagens a promover**	**Articulação curricular**	**Descrição das atividades**	**Tempo**	**Estratégias**	**Recursos Materiais**	**Avaliação**
Área de Expressão e Comunicação	**Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** Comunicação oral Consciência Linguística Abordagem à escrita	***Comunicação oral*** Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). ***Consciência Linguística:*** tomar consciência que segmentos orais constituem palavras; explorar famílias de palavras. ***Identificação de convenções da escrita:*** reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se a	*Área de Formação Pessoal e Social* ***Consciência de si como aprendente:*** ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas; ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; cooperar com os outros. ***Convivência democrática:*** desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; fomentar o trabalho de equipa. *Área de Expressão e Comunicação*	**Jogo pedagógico – Família de palavras:** Em grande grupo, as crianças são reunidas no tapete, para se mostrar os ficheiros de imagens/palavras. Posteriormente, dividiu-se em pequenos grupos – quatro crianças, que teriam à vez, de descobrir as palavras/imagens da família de palavra que tinha ficado selecionado pelas mesmas e, que se encontravam distribuídas pelo chão da sala, com o intuito de serem colocadas no arco correspondente à família de palavras.	30 minutos	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; Despoletar a curiosidade com a fomentação de questões e afirmações; Disponibilizar os materiais necessários.	Arcos Ficheiros de imagem	Desempenho na sua participação e intervenções orais Observação direta Recolha fotográfica e áudio Notas de campo
				Criação da Área da escrita: Em grande grupo, as crianças são reunidas no tapete para discutirmos como aproveitar melhor um cantinho da sala que não estava a ser utilizado. Acabando por se decidir que seria a área da escrita/letras, uma vez que, as mesmas queriam ter acesso a mais material da escrita e onde podíamos pôr as famílias das palavras. Ao longo da conversa, as crianças foram sugerindo materiais a serem colocados nessa área, tendo sido registado todas as decisões.	20 minutos	Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; Fomentar o discurso pretendido nas crianças.	Folha de papel branca A4 Caneta	

		direção da escrita; estabelecer ligação entre a escrita e a oralidade. ***Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto:*** Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros. ***Prazer e motivação para ler e escrever:*** Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convenionais.	***Domínio da Educação Física*** Cooperar em situações de jogo, seguindo as regras. ***Domínio da Matemática Organização e Tratamento de Dados*** Utilizar gráfico simples - círculo para organizar a informação recolhida e inter-pretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.	**Família de palavras:** Após o jogo da família de palavras com o grupo todo, individualmente voltei a realizar o jogo, com o auxílio dos recursos materiais (os ficheiros de imagens todos misturados). Depois foi pedido às crianças que explicassem as suas ideias e o que aprenderam até então. Por fim, com as 4 crianças, escreveu-se a família de palavras de cada uma numa folha branca, pedindo a cada uma para indicarem o que viam, e o que tinha de diferente e de semelhante (qual era a regularidade).	15 minutos por cada criança 5/10 minutos por cada criança 10 minutos por cada criança	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir o pretendido; Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;	Ficheiros de imagem Folhas brancas A3 plastificas Velcro Caneta Folha de papel branca A4	
				Sopa de Letras: Individualmente, apresentei vários ficheiros de imagem, desta vez, com outras famílias de palavras. Posteriormente, pedi à criança que escolhesse a família de palavra que queria, expondo os diferentes ficheiros em cima da mesa e, que encontrasse as outras imagens que diziam respeito àquele grupo de família. Depois da atividade realizada, a criança teria de encontrar na sopa de letras 3D, todas as palavras que correspondiam à família de palavra selecionada pela mesma, com o auxílio dos ficheiros de imagem e, ainda teria de encontrar o intruso.	15/20 minutos por cada criança 10/15 minutos por cada criança	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; Despoletar a curiosidade com a fomentação de questões e afirmações; Disponibilizar os materiais necessários.	Ficheiros de imagem Folhas brancas A3 plastificas Velcro Caneta Folha de papel branca A4 Sopa de letras em 3D	

Apêndice C - Planificação Grau dos Substantivos

Planificação da Temática – Grau de substantivos								
Área de Conteúdo	**Domínio/ Subdomínio/ Componentes**	**Aprendizagens a promover**	**Articulação curricular**	**Descrição das atividades**	**Tempo**	**Estratégias**	**Recursos Materiais**	**Avaliação**
Área de Expressão e Comunicação	**Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** Comunicação oral Consciência Linguística Abordagem à escrita	***Comunicação oral*** Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). ***Consciência Linguística:*** tomar consciência que segmentos orais ***Identificação de convenções da escrita:*** reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se a direção da escrita; estabelecer ligação entre a escrita e a oralidade. ***Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto:*** Usar a leitura e a escrita com diferentes	<u>*Área de Formação Pessoal e Social*</u> ***Consciência de si como aprendente:*** ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas; ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; cooperar com os outros. ***Convivência democrática:*** desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; fomentar o trabalho de equipa. <u>*Área de Expressão e Comunicação*</u> ***Domínio da Educação Física*** Cooperar em situações de jogo, seguindo as regras. ***Domínio da Educação Artística –***	**Grau dos substantivos:** Em pequeno grupo – 4 crianças, foi proposto que as mesmas, sugerissem palavras que se lembrassem, enquanto eu escrevia. Acabaram por se auxiliarem de algumas palavras do jogo das famílias de palavras e outras aleatórias. Depois de considerarem que chegavam, pedi-lhes que me conseguissem dizer o grande e o pequeno de cada palavra, enquanto escrevia o que diziam (substantivo), no entanto, considerei necessário dar um exemplo. No fim, as crianças fizeram a representação gráfica (desenho) das respetivas palavras – diminutivo e aumentativo e colaram os desenhos à frente da respetiva palavra.	15/20 minutos 25 minutos 15 minutos	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças Disponibilizar os materiais necessários Fomentar a criatividade artística na produção plástica .	Canetas de cor Folhas brancas A3 Folhas brancas A4 cortadas em quadrados pequenos Cola batom	Desempenho na sua participação e intervenções orais Observação direta Recolha fotográfica e áudio Notas de campo
				<u>Elaboração da história:</u> Após a registo de todas as palavras com a representação gráfica em desenhos realizadas pelas crianças, as mesmas selecionaram as palavras que queriam usar para a construção da história, dando início ao registo escrito.	25/30 minutos	Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; Fomentar o discurso pretendido nas crianças.	Folha de papel branca A4 Caneta	

		funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros. ***Prazer e motivação para ler e escrever:*** Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.	***Subdomínio das Artes Visuais*** Representar graficamente o que transmitiu e vivenciou oralmente; desenvolver capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas: desenho dos substantivos – diminutivos e aumentativos	Após o registo escrito da história, as crianças decidiram que teriam de utilizar a mesma representação gráfica, sugerindo que contassem a história, posteriormente ao resto do grupo.				
				<u>Apresentação da história:</u> A partir do registo escrito e a representação gráfica – desenhos, as crianças explicaram o que tinham feito a partir do quadro dos graus de substantivos e, com o auxílio do mesmo, levou posteriormente, a fazerem aquela história. De seguida, contaram a história ao restante grupo da sala.	10minutos 5 minutos	Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; Fomentar o discurso pretendido nas crianças.	Recurso material realizado pelas crianças	

Apêndice D - Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Guião da Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância cooperante

Objetivos:

- Esta investigação tem como intuito recolher dados sobre a sua prática pedagógica;
- Compreender a sua opinião na relevância da exploração de obras de arte em articulação com a Linguagem oral e Abordagem à Escrita
- Caracterizar a conceção da educadora sobre: (i)o papel da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita no desenvolvimento da criança
- Conhecer a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido pela aluna estagiária, evidenciando os contributos do mesmo para as crianças

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de questões
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado/a;	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	**1.** Esclarecer o tema da investigação e os respetivos objetivos; **2.** Solicitar a participação da entrevistada, explicitando a sua importância e contributo ao longo do estudo; **3.** Assegurar total confidencialidade nas informações prestadas; **4.** Pedir autorização para gravar a entrevista.
Bloco B Definição do Perfil do/a entrevistado/a	Conhecer o percurso profissional do/a Educador/a	**1.** Qual é o seu grau académico? **2.** Qual a instituição de formação? **3.** Quantos anos de serviço tem como educadora de infância? **4.** Frequentou alguns cursos/ações de formação? Quais e em que áreas? **5.** Fale-me um pouco mais do seu percurso profissional. **6.** Com que tipo de grupos já trabalhou? E as suas faixas etárias?
Bloco C Práticas Pedagógicas tidas pelo/a Educador/a	Caracterizar as práticas pedagógicas do/a Educador/a	**1.** Orienta a sua prática pedagógica a partir de algum modelo? Qual? Quais as razões que levou a optar por esta prática assente nesse modelo? **2.** Como tem desenvolvido as suas práticas pedagógicas dirigidas a esse modelo? **3.** Estas atividades são promovidas tendo em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo? É capaz de me dar um exemplo de como tem feito?

<u>Bloco D</u> Visão do/a Educador/a sobre as aprendizagens na Linguagem Oral e escrita;	Compreender as conceções e práticas do/a Educador/a sobre a Linguagem Oral e escrita;	**1.** Qual a importância que atribui à Linguagem oral que é desenvolvida na educação pré-escolar? **2.** Considera que a exploração da Linguagem oral e abordagem à escrita permite à criança desenvolver e adquirir competências importantes para o seu desenvolvimento? Se sim, quais? **3.** No seu entender, que tipos de atividades por si propostas/estratégias desenvolve para favorecer a apropriação à Linguagem Oral e escrita? **4.** Neste grupo de crianças, especificamente, em que medida o trabalho desenvolvido foi essencial para promover e desenvolver o interesse das crianças e os conhecimentos na linguagem oral e escrita? É capaz de dar exemplos?
<u>Bloco E</u> Visão do/a Educador/a sobre a Consciência Fonológica	Compreender as conceções e práticas do educador sobre a consciência fonológica	1. Em Educação Pré-Escolar, faz sentido desenvolver sistematicamente a Consciência Fonológica? Porquê? 2. Como define a importância da Consciência Fonológica na emergência da Leitura e da Escrita? 3. Como caracteriza o desenvolvimento/aprendizagem do grupo nesta competência? 4. Que atividades/estratégias utiliza na sala para desenvolver e promover a Consciência Fonológica nas crianças? 5. Quando verifica fragilidades ao nível da competência ou do interesse como estimula as crianças?
<u>Bloco F</u> Visão do/a Educador/a sobre as aprendizagens na Linguagem Oral e Escrita, tendo em conta o projeto de sala (obras de arte)	Compreender as conceções do/a Educador/a sobre a relevância da exploração de obras de arte em articulação com a Linguagem Oral e abordagem à escrita.	**1.** Ao longo da sua prática profissional já tinha explorado alguma obra de arte com as crianças? Se sim, dê um exemplo? Em que sentido foi explorado? Com que faixa etária? **2.** Na sua opinião, como pode contribuir para a articulação da linguagem oral e abordagem à escrita com o subdomínio das artes visuais/obras de arte? **3.** Vê a articulação destes dois domínios como uma mais-valia no processo de aprendizagem das crianças? Porquê?

		4. Qual a importância que atribui à obra de arte como potenciadora de aprendizagens, no âmbito da linguagem oral e escrita? **5.** Em seu entender qual/quais as razões para a escassa adesão das educadoras na exploração às obras de arte?
Bloco G Visão do/a Educador/a sobre ambientes educativos promotores	Compreender os contributos que atribuí aos ambientes educativos promotores de Leitura e Escrita.	**1.** Na sua opinião, como acha que deve ser os ambientes educativos estimulantes para a aprendizagem da Leitura e da Escrita? **2.** Neste sentido, como caracteriza o ambiente educativo e os respetivos materiais com que trabalha?
Bloco H Visão do/a Educador/a sobre a relação entre as obras de arte e a Linguagem Oral	Conhecer as ideias do/a educador/a cooperante sobre as estratégias usadas pela aluna estagiária na abordagem à Linguagem Oral	**1.** Considera que a estratégia adotada pela aluna estagiária recorrendo à exploração de obras de arte e das produções artísticas das crianças, para a aprendizagem da Linguagem Oral e escrita, foi facilitadora da aprendizagem das crianças e do seu envolvimento? Se sim, é capaz de apresentar um exemplo que demonstre a sua opinião.
Bloco I Conclusão da entrevista e agradecimentos.	Agradecer ao/à educador/a cooperante a cooperação na entrevista e ao longo de toda a investigação.	1. De acordo com tudo o que foi realizado até então, tem alguma sugestão para a aluna estagiária?

Nota. Elaboração própria, no âmbito de PES III

Apêndice E - Análise Categorial da Entrevista à Educadora Cooperante

Quadro 1 - Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Práticas Pedagógicas na Educação Pré-escolar	Caracterização das práticas pedagógicas da educadora cooperante	"(…) tendo em conta as linhas orientadoras do projeto educativo do colégio onde trabalho (…) não existe nenhum modelo definido, mas fazemos muitas coisas que existem nos diferentes modelos (…)".
	Opinião da educadora sobre o papel das práticas pedagógicas no desenvolvimento da criança	" (…) a criança ser o centro da ação educativa, a liberdade de escolha e projetos que vão ao encontro das necessidades, curiosidades das crianças".
	Exploração das práticas pedagógicas	"(…) trabalhos de projeto com periocidade, no dia a dia o plano do dia é realizado com as crianças e elas é que propõem as tarefas/atividades que vão executar e depois avaliar, realizamos também assembleias de turma… com o objetivo de arranjar e implementar estratégias de melhoria".
Conceções sobre o papel da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita em Pré-Escolar no desenvolvimento da criança	Perceção da educadora sobre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita no desenvolvimento da criança	"(…) uma grande importância…" "(…) a comunicação é muito importante em todas as idades (…) "(…) é a partir daqui que iniciam o processo (começam a falar, a interagir com os outros a escrever, etc)." "(…) beneficiarão nas outras áreas, ao terem de comunicar e expressarem-se." "(…) a criança adquire e aprende a usar o código da comunicação (…) ajudamos as crianças a irem mais bem preparadas para a aquisição seguinte (código da leitura e da escrita)".
	Exploração e fomentação da área na sua prática pedagógica	"Jogos de rimas, lenga-lengas, divisão silábica, método das boquinhas, etc". "Este grupo corresponde muito bem a estímulos e a atividades sobre esta temática (…) corresponder às necessidades do grupo e não tanto impor as minhas ideias".
Conceções e Práticas do/a Educador/a sobre a Consciência Fonológica	Identificar os contributos da Consciência Fonológica em Educação Pré-Escolar.	"Penso que não seja desenvolver sistematicamente (…) quando uma criança menciona uma palavra mal, tentar corrigir e fazê-la ver como se diz, contabilizando o número de sílabas que tem para ela perceber a palavra, também ao estar a inserir, eu ou as próprias crianças novas

		palavras ao seu vocabulário, ou perceber que algumas palavras começam ou terminam da mesma forma, vamos estar, inevitavelmente, à abordar a consciência Fonológica". "(..) a estarem mais despertas e capacitadas para a consciência fonológica (…)levando-as a estarem mais bem preparadas para o 1º ciclo".
	Compreender a importância que atribuí à Consciência Fonológica na aprendizagem da Leitura e da escrita	"Considero fundamental, é a partir da consciência fonológica que as crianças desenvolvem muitas competências, que potenciam (…) a aprendizagem da leitura e da escrita". "(…) a criança saber e ter curiosidade em descobrir a divisão silábica, contagem de palavras, a identificação de sons através das rimas (…) é uma criança que percebe as suas funcionalidades e se encontra motivada para a próxima etapa, aprender a leitura e a escrita".
	Conhecer o nível de interesse e de aprendizagem do grupo.	"(…) apresentando-se predispostos a quererem saber mais". "(..) é um grupo muito díspar, enquanto uns fazem muito bem qualquer atividade relacionada com a consciência fonológica (…) outros não conseguem fazer a divisão silábica ou identificar rimas". "Tem a ver com cada criança, com a sua capacidade cognitiva, com o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento".
	Conhecer as práticas pedagógicas da Educadora	"Eu recorro muito a jogos de identificação de sons, de palavras, que começam com os mesmos sons, que acabam, de ficheiros de imagens para identificarem o objeto e como se escreve, fazer divisão silábica, contagens de palavras". "(…) tento perceber a fragilidade da criança, transmitir aos pais e (…) será mais trabalhada (…) aqui na sala".
Conceções do/a Educador/a sobre a relevância da exploração de obras de arte em articulação com a Linguagem Oral e abordagem à escrita.	Exploração de conteúdos da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com as obras de arte	"(…) fazer uma boa análise da obra e uma boa descrição, descrição de objetos, descrição de cores/formas, descrição de cenários". "Através de um projeto sobre as árvores de frutos foi muito bem desenvolvido pela Liliana, um trabalho sobre as famílias das palavras".
	A linguagem oral e escrita numa relação com as artes visuais no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança	"As obras de arte podem ser instrumentos de trabalho (…) ricos e diferenciadores para a potenciar variadíssimas aprendizagens (…) nomeadamente no âmbito da linguagem oral e escrita".

		"(…) exploradas de maneiras diferentes, utilizando diferentes áreas de conteúdo (…) adequando às necessidades e aprendizagens dos grupos
	Opinião para a escassa adesão das educadoras na exploração das artes visuais – obras de arte	"Não tenho essa opinião. Ao meu redor muitas educadoras recorrem e tiram proveito da exploração das obras de arte."
Conceções do/a Educador/a sobre ambientes educativos promotores	Compreender os contributos que atribuí aos ambientes educativos promotores (de Leitura e Escrita)	
Conceções do/a Educador/a sobre as estratégias utilizadas pela aluna estagiária	Apreciação das estratégias usadas pela aluna estagiária na abordagem à Linguagem Oral e Escrita	"(…) através de obras de arte, uma área que o grupo demonstra muito interesse, conseguiu explorar (…) um leque de competências linguísticas das crianças". "(…) promoveu novo vocabulário, lançou desafios pertinentes procurando sempre conceitos e realidades ao apropriar-se dos interesses das crianças, acabando por as sentir muito motivadas e entusiasmadas, sempre que a Liliana lançava alguma atividade".

Nota. Elaboração própria, no âmbito de PES III