

BRINCAR COM SONS:

Oportunidades para o desenvolvimento da consciência
fonológica na Educação Pré-Escolar

Ana Rita de Sousa e Silva, n.º 2022103973

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Almada

2026

BRINCAR COM SONS:

Oportunidades para o desenvolvimento da consciência
fonológica na Educação Pré-Escolar

Ana Rita de Sousa e Silva, n.º 2022103973

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientadora: Professora Doutora Ana Rita Bernardo Leitão
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Almada

2026

Aqueles que passam por nós, não vão
sós, não nos deixam sós. Deixam um
pouco de si, levam um pouco de nós.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Agradecimentos

A concretização deste percurso significa muito mais do que a conclusão de uma etapa académica. É o reflexo da presença, do apoio e do carinho de pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso.

Aos meus pais, por tudo. Pelo amor incondicional, por serem o meu porto seguro, pela paciência nos momentos mais difíceis e por nunca me deixarem duvidar das minhas capacidades.

À minha amiga Rita, por me amparar nos momentos de maior fragilidade, por estar sempre presente e, acima de tudo, por nunca me deixar desistir. A tua amizade foi um pilar essencial neste percurso.

À Professora Doutora Ana Rita Leitão, pela orientação e acompanhamento ao longo deste percurso, pela paciência, pela disponibilidade constante e por todo o apoio ao longo deste trabalho. O seu apoio, presença e palavras de incentivo foram fundamentais para a realização deste Relatório Final.

À minha avó, que esteja onde estiver, sei que esteve sempre comigo. Acredito que iluminou o meu caminho nos momentos mais difíceis e que, de alguma forma, celebrou comigo cada conquista.

RESUMO

A promoção da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar assume-se como um domínio central no que diz respeito ao desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, contribuindo não só para a consolidação da linguagem oral, mas também para a ampliação de vocabulário, para a aquisição de competências metalinguísticas e, ainda, para a construção de bases consistentes na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste enquadramento, o presente estudo tem como principal objetivo analisar o contributo de atividades lúdicas – nomeadamente rimas, lengalengas, jogos fonológicos e explorações sonoras – na consciência fonológica em idade pré-escolar, no âmbito de uma prática pedagógica intencional e reflexiva.

Para a concretização deste estudo – que assume uma abordagem metodológica mista – foram mobilizados instrumentos de recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa, designadamente um questionário sociodemográfico, uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante e o Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997). A recolha de dados envolveu a aplicação individual do teste às crianças e a realização da entrevista em contexto educativo.

Os resultados revelam a existência de diferentes níveis de desempenho linguístico entre as crianças, corroborando a natureza progressiva e diferenciada do desenvolvimento da linguagem. Os dados sugerem, ainda, um contributo positivo da estimulação da consciência fonológica ao nível da identificação e manipulação de unidades sonoras e da discriminação auditiva, ainda que não permitam estabelecer uma relação direta e conclusiva com a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

A análise qualitativa evidencia a importância de contextos educativos ricos em interação, da intencionalidade pedagógica e da diferenciação educativa, destacando o papel do educador como mediador do desenvolvimento linguístico. Neste quadro, assume especial relevância a integração intencional da expressão musical como estratégia pedagógica no desenvolvimento da consciência fonológica. A utilização de canções, histórias cantadas, lengalengas e atividades de exploração sonora manifestou-se especialmente significativa no que diz respeito ao reconhecimento de rimas e a segmentação silábica de forma envolvente e lúdica.

A articulação entre a linguagem e a música representou, desse modo, um elemento estruturante da intervenção, proporcionando aprendizagens mais significativas através da musicalidade da linguagem e da repetição. Estas práticas

educativas favoreceram um maior envolvimento das crianças e o desenvolvimento das suas competências fonológicas de forma natural e integrada. Globalmente, o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas centradas nas crianças, que valorizem a dimensão musical como facilitadora do desenvolvimento das competências comunicativas e da construção de alicerces para aprendizagens futuras.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Atividades lúdicas; Consciência fonológica; Desenvolvimento linguístico.

ABSTRACT

The promotion of phonological awareness in preschool education is a central domain in the development of children's linguistic skills, contributing not only to the consolidation of oral language, but also to vocabulary expansion, the acquisition of metalinguistic skills, and the establishment of solid foundations for learning to read and write. Within this framework, the present study aims to analyse the contribution of playful activities—namely rhymes, tongue twisters, phonological games, and sound explorations—to phonological awareness in preschool age, as part of an intentional and reflective pedagogical practice.

To carry out this study—which adopts a mixed-methods approach—both qualitative and quantitative data collection instruments were used, namely a sociodemographic questionnaire, a semi-structured interview with the cooperating educator, and the Oral Language Assessment Test (Sim-Sim, 1997). Data collection involved the individual administration of the test to the children and the interview conducted in an educational setting.

The results reveal the existence of different levels of linguistic performance among the children, confirming the progressive and differentiated nature of language development. The data also suggest a positive contribution of phonological awareness stimulation in terms of the identification and manipulation of sound units and auditory discrimination, although they do not allow for the establishment of a direct and conclusive relationship with formal reading and writing acquisition.

The qualitative analysis highlights the importance of educational contexts rich in interaction, pedagogical intentionality, and educational differentiation, emphasizing the role of the educator as a mediator of linguistic development. Within this framework, the intentional integration of musical expression as a pedagogical strategy in the development of phonological awareness is of particular relevance. The use of songs, sung stories, tongue twisters, and sound exploration activities proved especially significant in fostering rhyme recognition and syllabic segmentation in an engaging and playful way.

The articulation between language and music thus represented a structuring element of the intervention, enabling more meaningful learning through the musicality of language and repetition. These educational practices fostered greater engagement from children and supported the development of their phonological skills in a natural and

integrated manner. Overall, the study reinforces the importance of child-centred pedagogical practices that value the musical dimension as a facilitator of communicative skill development and the construction of foundations for future learning.

Keywords: Pre-School Education; Playful activities; Phonological awareness; Language development.

Índice

Resumo	v
Abstract	vii
Índice de Tabelas e Figuras	xii
Índice de Siglas	xiii
Índice de Apêndices	xiv
Índice de Anexos	xv
convenções gráficas	xvi
Introdução	1
Parte I – Prática profissional em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	4
1. Formação de Professores na Atualidade	4
1.1. Deontologia, Ética e Desafios emergentes na educação	4
1.2. Sentidos e oportunidades das Práticas de Ensino Supervisionadas	13
1.3. Caracterização dos contextos educativos	15
1.4. Caracterização do meio educativo	16
1.5. Caracterização da instituição cooperante	19
1.6. Contexto de Educação Pré-Escolar	21
1.1.1. Caracterização do espaço	21
1.6.2. Caracterização do grupo	24
1.1.2. Intervenção pedagógica	26
1.7. Contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	31
1.7.1. Caracterização do espaço	31

1.7.2. Caraterização da turma	33
1.1.3. Intervenção pedagógica	36
Parte II – Estudo Empírico	41
2. Enquadramento teórico	42
2.1. Do desenvolvimento fonológico à consciência fonológica	42
2.2. Tipos e níveis de consciência fonológica	45
2.3. Consciência fonológica vs. consciência linguística e metalinguística	46
2.4. Conhecimento epifonológico e metafonológico	47
2.5. Da oralidade à aprendizagem da leitura e da escrita	48
2.6. Influência da leitura no desenvolvimento fonémico	50
3. Metodologia	53
3.1. Problemática, problema e objetivos do estudo	53
3.2. Estado da arte da problemática	53
3.3. Natureza do estudo	54
3.4. Participantes	56
3.5. APRESENTAÇÃO DOS Instrumentos utilizados	57
3.6. PROCEDIMENTOS dE recolha de dados	58
4. Análise e discussão dos resultados	60
4.1. Desempenho das crianças na avaliação da linguagem oral	60
4.2. Influência das variáveis idade e sexo no desenvolvimento fonológico	64

4.3. Perspetivas da educadora cooperante sobre a consciência fonológica	67
5. Conclusões do estudo e Implicações Pedagógicas	70
Considerações finais	72
Referências bibliográficas	74
Apêndices	79
Anexos	98

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Classificação articulatória das vogais, adaptado de Rios (2023)	xv
Tabela 2 – Classificação articulatória das vogais nasais, adaptado de Rios (2023)	xv
Tabela 3 – Classificação articulatória das consoantes do português europeu, adaptado de Duarte (2000)	xv

ÍNDICE DE TABELAS

Figura 1 - Pontuação final de cada criança nas duas aplicações do teste ALO (Sim-Sim, 1997)	50
Figura 2 - Distribuição de crianças por categoria de evolução	51
Figura 3 - Média das respostas da aplicação do teste ALO (Sim-Sim, 1997)	51
Figura 4 - Média das respostas da aplicação do teste ALO (Sim-Sim, 1997) às meninas e aos meninos	55

ÍNDICE DE SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

AAAF – Atividade de Animação e de Apoio à Família

CMA – Câmara Municipal de Almada

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGE – Direção Geral da Educação

DL – Decreto Lei

LM – Língua Materna

ME – Ministério da Educação

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

PE – Português Europeu

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação da atividade de dança no contexto da Educação Pré-Escolar	65
Apêndice 2 – Planificação da atividade “Exploração de instrumentos musicais” no contexto da Educação Pré-Escolar	66
Apêndice 3 – Planificação da atividade “Do sofá aos sons” no contexto da Educação Pré-Escolar	68
Apêndice 4 – Planificação da atividade “Decoração da caixa dos instrumentos musicais” no contexto da Educação Pré-Escolar	70
Apêndice 5 – Planificação da atividade “Vamos criar uma história juntos” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	72
Apêndice 6 – Planificação da atividade “Caça ao tesouro” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	75
Apêndice 7 – Planificação da atividade “Bingo das letras” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	79
Apêndice 8 – Planificação da atividade “Dança das sílabas” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	81
Apêndice 9 – Planificação da atividade “Roda o dado” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	82
Apêndice 10 – Planificação da atividade “Roda dos ditongos” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	84
Apêndice 11 – Ficha de trabalho da atividade “Roda dos ditongos” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Apêndice 12 – Planificação da atividade “Puzzle dos ditongos” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	89
Apêndice 13 – Questionário Sociodemográfico	93
Apêndice 14 – Consentimento informado para os Encarregados de Educação	94
Apêndice 15 – Consentimento informado, esclarecido e livre para a participação em inquérito por entrevista	96

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997)	99
Anexo 2 – Guião da entrevista semiestruturada à Educadora cooperante	102
Anexo 3 – Transcrição da entrevista à Educadora cooperante	105
Anexo 4 – Tabela de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) – Entrevista à Educadora Cooperante	112

CONVENÇÕES GRÁFICAS

< > – Representação de grafemas

// – Transcrição fonética

[] – Representação dos fonemas

Tabela 1

Classificação articulatória das vogais orais, adaptado de Rios (2023)

	Palatal	Central	Velar
Baixa	[ɛ]	[a]	[ɔ]
Média	[e]	[ɐ]	[o]
Alta	[i]	[ɨ]	[u]

Tabela 2

Classificação articulatória das vogais nasais, adaptado de Rios (2023)

	Palatal	Central	Velar
Baixa	-	-	-
Média	[ɛ̃]	[ɐ̃]	[õ]
Alta	[ĩ]	-	[ũ]

Tabela 3

Classificação articulatória das consoantes do português europeu, adaptado de Duarte (2000)

	Bilabiais	Labiodentais	Dentais	Alveolares	Palatais	Velares	Uvulares
Oclusivas	[p, b]		[t, d]			[k, g]	
Fricativas		[f, v]	[s, z]		[ʃ, ʒ]		
Nasais	[m]			[n]	[ɲ]		
Laterais				[l]	[ʎ]		
Vibrantes				[r]			[R]

INTRODUÇÃO

A elaboração deste Relatório Final representa um momento fundamental no processo formativo construído ao longo do 2.º ciclo de estudos, declarando-se como um espaço privilegiado de síntese, reflexão e sistematização das aprendizagens adquiridas. Neste documento estão reunidas evidências do percurso realizado no contexto da formação inicial, articulando conhecimentos teóricos e experiências vividas no contexto de prática educativa. Neste sentido, integram-se os projetos de intervenção realizados nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), bem como o estudo empírico – desenvolvido apenas no contexto de Educação Pré-Escolar. No contexto de Educação Pré-Escolar, o projeto de intervenção centrou-se na utilização da expressão musical como estratégia pedagógica – com especial incidência na consciência fonológica e na linguagem – com o objetivo de promover o desenvolvimento das crianças. No que diz respeito ao contexto do 1.º CEB, a intervenção focou-se no desenvolvimento da consciência fonológica – através da implementação de atividades lúdicas orientadas para a consolidação de competências cruciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Desta forma, o presente Relatório Final não se apresenta apenas como um registo descritivo, posto se assumir igualmente como uma manifestação das capacidades reflexivas, críticas e criativas do futuro profissional, atestando a sua competência para analisar e fundamentar práticas pedagógicas de forma contextualizada e intencional.

Desde logo, a prática de ensino supervisionada (PES) constitui um pilar crucial no que diz respeito à formação de educadores e professores, uma vez que permite a articulação entre a teoria e a prática, ao propiciar o desenvolvimento de competências profissionais essenciais em contextos reais. Conforme indicam Alarcão e Roldão (2008), a supervisão pedagógica representa uma oportunidade privilegiada de desenvolvimento profissional, na medida em que favorece a reflexão crítica sobre a ação pedagógica e a construção de uma identidade docente fundamentada e consciente, sustentada por orientação experiente.

Neste sentido, a PES consistiu num espaço de aprendizagem, pautado pela observação sistemática, pela planificação intencional e pela implementação de estratégias pedagógicas ajustadas aos contextos educativos. A oportunidade de experienciar situações reais de sala de aula permitiu a articulação entre a prática e conhecimentos teóricos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem. Neste percurso, destacam-se os momentos de

reflexão partilhada com os orientadores e docentes cooperantes, que se mostraram essenciais para a análise crítica e reflexiva das práticas desenvolvidas, principalmente ao nível da adequação das atividades propostas, da gestão dos grupos e da resposta às necessidades individuais das crianças. Aliada à intervenção gradualmente autónoma, a observação das dinâmicas dos orientadores cooperantes permitiu que fossem desenvolvidas competências de adaptação, tomada de decisão e resolução de problemas por parte da estagiária.

A interação direta com as crianças possibilitou experiências autênticas de construção da relação pedagógica, mostrando a importância da valorização das suas iniciativas, da escuta ativa e da criação de um ambiente educativo estimulante e seguro. Cada um destes momentos contribuiu para o fortalecimento de uma postura profissional reflexiva e para a construção de uma identidade docente baseada na flexibilidade, na intencionalidade e na promoção de respostas educativas ajustadas às necessidades de cada criança.

Neste sentido, as experiências vivenciadas em contexto de PES vão ao encontro do que é defendido na literatura. Similarmente, Vieira e Moreira (2011) realçam o papel da supervisão enquanto processo formativo que fomenta a capacidade reflexiva, a autonomia e a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. Com efeito, e à luz destes princípios, a realização de práticas pedagógicas supervisionadas, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, baseou-se num processo contínuo de observação, identificação de necessidades concretas de aprendizagem e avaliação, a partir do qual foram planeadas intervenções ajustadas às especificidades de cada contexto. Este percurso implicou a dinamização de ambientes de aprendizagem sustentados na valorização da partilha e na construção conjunta de práticas pedagógicas entre os diversos intervenientes educativos.

Simultaneamente, a planificação revelou-se um processo rigoroso, intencional e contextualizado, adequado às características das crianças, incorporando momentos de reflexão crítica sobre a prática e de aprendizagem face aos desafios inerentes à prática. Este processo favoreceu, igualmente, a articulação entre a teoria e a prática, permitindo criar, testar, ajustar e recriar recursos pedagógicos ajustados às necessidades identificadas em cada um dos contextos.

Por esse motivo, verificou-se que a intervenção pedagógica desenvolvida se caracterizou como uma prática gradualmente mais consciente, reflexiva e fundamentada, sustentada na articulação entre teoria e prática, de forma a promover aprendizagens mais contextualizadas e significativas.

A oportunidade de estagiar e, dois níveis do sistema de ensino revelou a necessidade de promover, desde a Educação Pré-Escolar, competências linguísticas – especialmente ao nível da consciência fonológica. Com efeito o projeto de investigação, no contexto da Educação Pré-Escolar, decorreu da emergência de dois interesses demonstrados pelas crianças: por um lado a música e, por outro, a curiosidade pelas rimas, sílabas e sons das letras. Tendo assumido como ponto de partida estes dois interesses manifestados pelas crianças, formulou-se a questão de investigação “De que forma as atividades lúdicas centradas na exploração de sons contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças na Educação Pré-Escolar?”. Esta questão norteou o estudo empírico, com o objetivo de compreender o contributo de estratégias lúdicas baseadas na exploração sonora para o desenvolvimento da consciência fonológica.

No que diz respeito à organização deste relatório, encontra-se organizado em duas partes principais. A Parte I espelha a prática profissional no contexto da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo a caracterização dos contextos educativos – nomeadamente o meio envolvente, a instituição cooperante, o grupo e a turma onde decorreu o estágio e a natureza das intervenções pedagógicas desenvolvidas. Por sua vez, a Parte II apresenta o estudo empírico, integrando o enquadramento teórico, a definição da problemática, dos objetivos e das opções metodológicas. Seguidamente, procede-se à análise e discussão dos resultados, culminando na apresentação das conclusões do estudo, nas quais se refletem os contributos desta investigação para a prática educativa.

**PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

1.1. DEONTOLOGIA, ÉTICA E DESAFIOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO

A prática educativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como defende Oliveira-Formosinho (2013), carece de um compromisso ético permanente que garanta o respeito pela singularidade e dignidade de cada criança. Este compromisso é facilmente justificável com o facto de o educador ou professor assumir um papel central no desenvolvimento das crianças, no sentido em que é responsável por criar contextos educativos que promovam a inclusão, a participação, o respeito e o bem-estar de todas as crianças. Como tal, a prática educativa deve ser orientada por princípios éticos que assegurem o respeito pelos ritmos de aprendizagem, a promoção de oportunidades equitativas de desenvolvimento e a valorização das diferenças individuais. Este compromisso está espelhado no quadro normativo português, especificamente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), nas Aprendizagens Essenciais (2018) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), os quais valorizam a participação, o desenvolvimento e a autonomia das crianças.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, pretende promover a paz e a segurança mundial, proteger o meio ambiente, promover os direitos humanos, auxiliar no desenvolvimento económico a nível mundial e promover ajuda humanitária quando há desastres naturais, fome ou conflitos armados entre países. Entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) podemos destacar a ODS 4. Esta ODS tem como objetivo “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (<https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>). Neste contexto, é de igual forma importante salientar a relevância da ODS 5, que defende a igualdade de género e a eliminação de qualquer forma de discriminação e desigualdade com base no género, adotando especial importância nos contextos educativos no que diz respeito à promoção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas. Do mesmo modo, a ODS 10, cujo objetivo é a redução das desigualdades, intensifica a necessidade de garantir a inclusão económica, social e educativa de todos os indivíduos, independentemente das suas condições socioeconómicas, culturais ou origens, de forma a favorecer ambientes educativos mais participativos, justos e inclusivos. Neste sentido, a concretização destes objetivos requer uma reflexão sobre

os princípios éticos e deontológicos que norteiam a prática educativa, enquanto princípio orientador da ação do profissional de educação.

Segundo Vasconcelos (2011), a deontologia profissional pode ser definida como o conjunto de valores, princípios e deveres que orientam a ação pedagógica, assegurando, desse modo, uma prática educativa inclusiva, democrática e garanta os direitos das crianças. Por esse motivo, tanto o educador como o professor devem guiar-se através de valores como a justiça, a equidade e, sobretudo, o respeito pela diversidade linguística e cultural das crianças sendo, desse modo, modelos éticos a seguir. Esta postura assume especial relevância no contexto educativo português, uma vez que este se caracteriza por um aumento significativo da diversidade escolar e de desafios no que diz respeito à inclusão. Exemplo disso é o facto de, entre os anos letivos de 2018/2019 e 2023/2024, segundo a Direção Geral de Educação (2024) e o Diário de Notícias (2024, 15 de setembro), o número de alunos com origem migrante nas escolas públicas ter quase triplicado, passando de cerca de 53000 para sensivelmente 140000 alunos de mais de 187 nacionalidades, representando, desse modo, aproximadamente 13,9% do total de alunos dos ensinos básico e secundário. Esta diversidade cultural e linguística requer que as práticas pedagógicas intencionais que garantam o acolhimento, propiciem o desenvolvimento da língua portuguesa e enalteçam a identidade de cada aluno. Quando isso acontece, a dimensão ética potencializa a construção de ambientes educativos afetivos, seguros e desafiantes, em conformidade com o que as OCEPE (2016) preconizam, defendendo a criança como um ser com direitos e ativo na sua aprendizagem.

Paralelamente, a promoção da inclusão e da diversidade posiciona-se como um eixo estruturante da ação educativa, sendo necessário que a escola se organize pedagogicamente de forma a responder às necessidades e características de todas as crianças. Desta forma, o Decreto-Lei n.º54/2018 – que estabeleceu o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal – reforça o princípio de uma educação inclusiva, acautelando a adaptação das práticas pedagógicas aos diferentes interesses, ritmos e necessidades de cada grupo. Desse modo, os docentes devem desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e flexíveis que permitam não só eliminar possíveis barreiras à aprendizagem e à participação, mas também valorizar as potencialidades de cada criança. Estas práticas requerem a adaptação de conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e formas de avaliação, tendo em consideração os interesses, ritmos e necessidades específicas de cada aluno. Requerem, igualmente, a diversificação de atividades, a organização de ambientes educativos inclusivos, assim como a promoção

de momentos de trabalho individual, em pequeno e em grande grupo. Nesse sentido, a flexibilidade pedagógica consiste na capacidade de ajustar, de forma contínua, a intervenção educativa em função da observação e avaliação do progresso das crianças, fomentando o seu envolvimento no processo de aprendizagem (Tomlinson, 2014).

Sob a mesma ótica, a UNESCO (2017) enfatiza que a educação inclusiva representa um princípio fundamental para promover sistemas educativos mais equitativos e garantir a igualdade de oportunidades. Na prática, este princípio materializa-se através da implementação de estratégias pedagógicas que garantem a participação ativa de todas as crianças, sobretudo pela organização flexível do grupo, pela utilização de recursos variados e, ainda, pela dinamização de oportunidades de aprendizagem para todos. Como tal, a ética profissional manifesta-se na capacidade de o professor ou do educador refletir criticamente sobre a sua prática, questionando as suas decisões e intenções. Esta dimensão ética consiste na tomada de decisões pedagógicas fundamentadas e conscientes direcionadas para a promoção do bem-estar e desenvolvimento de todas as crianças, tendo em consideração as suas necessidades, características e contextos onde se inserem. Dessa forma, a ética requer uma postura reflexiva, responsável e ativa, que norteia a ação educativa para que se construam ambientes mais inclusivos, equitativos e justos - não se limitando ao cumprimento de orientações ou normas institucionais.

As questões éticas que se levantam em educação são, por seu turno, vastas e transpõem diferentes dimensões da prática profissional. Um dos grandes desafios é garantir justiça e equidade num contexto de diversidade crescente, tendo em conta as singularidades de cada criança sem comprometer o princípio da igualdade das oportunidades. Acresce também a necessidade de equilibrar a autoridade pedagógica e o respeito pela autonomia do aluno. Surgem, ainda, dilemas relacionados com a inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade, com a gestão de conflitos e com as pressões institucionais que tendem a resumir a educação a dados quantificáveis. Como defendem Hamido e Uva (2012), o trabalho do professor envolve sempre valores e ética, visto que exige decisões e ações baseadas no que é justo, responsável e correto.

Todavia, a prática docente, atualmente, enfrenta desafios cada vez mais complexos que requerem uma atualização contínua e uma reflexão crítica constante por parte dos profissionais de educação. Entre esses desafios podemos destacar as transformações culturais e sociais das comunidades educativas, as desigualdades socioeconómicas que podem influenciar o acesso das crianças a oportunidades educativas. No que diz respeito às transformações culturais, a composição das escolas

portuguesas tem vindo a alterar substancialmente devido ao aumento da diversidade causada pelos fluxos migratórios, transformando os contextos educativos disparez do ponto de vista linguístico, social e cultural. Este quadro estabelece novos desafios aos docentes, requerendo a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade cultural, de forma a promover a valorização das diferenças e a equidade (European Commission, 2023).

Ao mesmo tempo, a disparidade socioeconómica tende a constituir um fator crucial no percurso escolar das crianças, condicionando o acesso a recursos educativos, as oportunidades de desenvolvimento e o apoio familiar à aprendizagem. Em Portugal, apesar dos progressos registados no sistema educativo, os relatórios nacionais demonstram que as desigualdades associadas ao contexto socioeconómico das famílias persistem, com efeito no percurso e desempenho escolar dos alunos (Conselho Nacional de Educação, 2022). Esta situação sublinha a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a igualdade de oportunidades e a justiça social. São fatores como estes que exigem que os docentes possuam não só uma postura reflexiva, mas também a capacidade de adaptar as suas práticas pedagógicas de modo a responder às características e necessidades de cada grupo de crianças – por exemplo, adequando a linguagem na sala de aula quando existem crianças com diferentes níveis de proficiência linguística, recorrendo a suportes visuais e materiais manipuláveis de forma a apoiar a compreensão de conteúdos, diferenciando as tarefas tendo em conta os ritmos de aprendizagem, bem como reorganizando os grupos de trabalho de forma a fomentar a cooperação entre pares com diferentes níveis de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento tecnológico e a presença crescente de recursos digitais na sociedade representam um elemento a ter em conta na prática educativa, exigindo uma utilização pedagógica equilibrada e consciente de forma a enriquecer as aprendizagens. Dessa forma, a integração das tecnologias digitais na educação deve ser guiada pela intencionalidade pedagógica, fomentando o seu uso como ferramenta de apoio ao ensino e à aprendizagem, e não como fim em si mesmo. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania Digital, destaca exatamente a relevância de preparar crianças e jovens para que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma responsável, crítica e segura, intensificando a função da escola no que diz respeito à promoção de competências digitais principais para a participação ativa na sociedade (Direção-Geral da Educação, 2021).

Para além dos desafios referidos anteriormente, a relação escola-família-comunidade adota um papel fulcral no desenvolvimento das crianças. A articulação

entre estes contextos educativos diferentes favorece a construção de percursos de aprendizagens mais coerentes e significativos, dado que permite estabelecer relação entre as experiências vividas pelas crianças nos vários ambientes em que se inserem (Bronfenbrenner, 1979). Deste modo, cabe ao educador e ao professor fomentar uma comunicação aberta e colaborativa com as famílias e a comunidade envolvente, assumindo-as como parceiras essenciais no processo educativo. Vasconcelos (2011) defende que a construção de uma parceria educativa pressupõe reconhecer a família na educação e desenvolvimento da criança, valorizando as suas experiências e contextos culturais. Da mesma forma, a comunidade representa também um recurso educativo relevante na medida em que proporciona oportunidades de aprendizagem contextualizadas e reforça a ligação entre a escola e a realidade social das crianças. Nesse sentido, a cooperação e o diálogo entre escola-família-comunidade revelam-se elementos imprescindíveis para promover o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

O documento *Participação e Envolvimento das Famílias* (2021), realça a importância de estratégias regulares de envolvimento familiar cujo objetivo é permitir que as famílias contribuam de uma forma ativa na vida escolar dos seus filhos. Este documento destaca ainda que a participação ativa das famílias vai além da simples presença nas reuniões escolares. É necessário que as famílias se envolvam em processos de decisão, acompanhem o percurso educativo dos seus filhos e colaborem em projetos e atividades pedagógicas. Desse modo, a relação escola-família-comunidade revela-se um instrumento fundamental para promover uma educação inclusiva, equitativa e centrada nas necessidades e capacidades de cada criança.

Em consonância com Apple (2013), a escola deve ser vista não só como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como um contexto privilegiado para favorecer igualdade de oportunidades, valores democráticos e inclusão social. Desta forma, os docentes devem identificar, no contexto da sala de aula, situações em que essas dificuldades se revelem – por exemplo através de desigualdades no acesso à linguagem, no apoio familiar às tarefas escolares, na participação oral ou na familiaridade com certos recursos tecnológicos e culturais. Através da leitura do contexto, é fundamental adequar intencionalmente práticas como a organização de grupos de trabalho, os recursos utilizados e os tipos de tarefas propostas, de forma a assegurar diversos meios de acesso ao conhecimento.

Esta perspetiva requer uma prática crítica e reflexiva por parte dos profissionais de educação, em que estes devem observar de forma contínua as respostas e

interações das crianças, reformular estratégias quando necessário e criar condições para que todas as crianças possam participar de forma ativa. Nesta perspetiva, assegurar o acesso a oportunidades de aprendizagem não significa tratar todos de forma igual, mas sim ter em conta as diferenças das crianças do grupo e converter essas diferenças num ponto de partida para a ação educativa. Deste modo, a dimensão ética da profissão docente não se limita apenas à sala de aula, envolve também a capacidade de estabelecer relações de cooperação tanto com as famílias como com a comunidade envolvente e de assumir um compromisso de promover uma educação justa e inclusiva. Este compromisso está alinhado com os princípios orientadores do sistema educativo português, nomeadamente com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), o qual valoriza a formação de cidadãos críticos, responsáveis e participativos na sociedade.

Acresce ainda um outro importante desafio a que cumpre responder de forma adequada – e concertada. Tendo em conta que o contexto educativo é marcado por transformações sociais e exigências cada vez mais complexas, é possível observar, desde cedo, sinais de insegurança emocional, dificuldades de autorregulação, ansiedade e perturbações comportamentais. Estudos realizados por Muggli, Mertens, Silva-Sá, Amado, Teixeira, Vaz & Martins (2021) revelam que fatores sociais – como as desigualdades socioeconómicas e a condição migratória – estão associados a maiores probabilidades de aflorarem comportamentos depressivos e agressivos. Costa, Cunha, Ferreira, Gama, Machado-Rodrigues, Rosado-Marques, Nogueira, Silva & Padez (2020) identificaram, no seu estudo, sintomas de depressão, stress e ansiedade em crianças portuguesas em idade escolar. Por sua vez, Campos, Barbosa-Ducharne, Dias, Rodrigues, Martins & Leal (2019) constataram uma elevada predominância de problemas comportamentais e emocionais, em adolescentes em situação de acolhimento residencial, e destacaram também a necessidade de serem realizados rastreios de forma precoce e intervenções psicossociais.

Tendo em conta esta realidade, é fundamental implementar abordagens pedagógicas que sejam sensíveis não só às experiências de vida das crianças, mas também às suas necessidades emocionais, assumindo que os processos cognitivos e afetivos se articulam de forma indissociável na construção do conhecimento (Vygotsky, 1978). A pandemia de COVID-19 reforçou a importância de uma atenção mais estruturada no que diz respeito às dimensões comportamentais e emocionais no contexto educativo, destacando a relevância de abordagens pedagógicas sensíveis ao bem-estar das crianças. Nesse sentido, Faustino, Brito, Silva, Tareco & Sanchez (2023)

realizaram um estudo em Portugal que revelou que, apesar da idade não ter um impacto significativo, os rapazes apresentaram níveis mais elevados de hiperatividade e de problemas comportamentais. Estes resultados destacam a necessidade de acompanhamento contínuo da saúde mental das crianças e de práticas pedagógicas que considerem as suas necessidades emocionais, promovendo o desenvolvimento equilibrado de todos os alunos.

Nesse sentido, práticas como a validação emocional, o reforço da autoestima, a construção de relações de confiança, a escuta ativa e a criação de rotinas previsíveis contribuem consideravelmente para a construção de um clima de segurança e para o bem-estar das crianças do grupo/turma. Estas práticas estão sustentadas nos contributos de Bronfenbrenner (1979) – que realça a influência que os diferentes contextos e relações têm no desenvolvimento das crianças – e de Piaget (1976), que destaca que as crianças, através da interação com o meio, têm um papel ativo na construção do seu conhecimento. Nesta linha, segundo Postic (2008), a relação pedagógica adota um papel fundamental no processo educativo, uma vez que é através da qualidade das interações entre criança e docente que se estabelecem vínculos de confiança indispensáveis à aprendizagem. Nesse sentido, Candeias & Perdigão (2024) realçam a necessidade de uma educação que contemple não só a dimensão cognitiva, mas também a dimensão emocional e a dimensão social. Desse modo, promover o bem-estar das crianças não pode ser visto como um complemento, mas sim como um direito da criança e um dever ético-profissional dos educadores/professores, que devem assegurar um ambiente inclusivo, afetivo e que promova o desenvolvimento da autorregulação, da autonomia e da participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem.

Seguindo esta perspetiva, a formação de professores deve assumir claramente a ética como eixo estruturante do desenvolvimento profissional. Não basta que o professor domine metodologias pedagógicas ou conteúdos científicos. É fundamental que desenvolva uma consciência ética crítica, capaz de sustentar decisões alinhadas com valores humanistas e democráticos. O professor, enquanto profissional que elabora juízos e toma decisões em contextos complexos, deve questionar continuamente as suas práticas, crenças e valores, tentando articular o conhecimento e a responsabilidade. Barros (2004) vai ao encontro desta perspetiva ao defender que a maturidade ética não se resume ao cumprimento de normas deontológicas, esta implica uma postura de compromisso com a dignidade humana e com o desenvolvimento dos alunos.

Neste sentido, Barros (2004) sustenta que a educação é uma relação intersubjetiva alicerçada na responsabilidade pelo outro, exigindo que o professor tome decisões e aja de forma cuidadosa, consciente e, principalmente, bem fundamentada. Ensinar não é apenas usar métodos ou técnicas, mas também tomar decisões éticas. Por sua vez, Hamido e Uva (2012) salientam que as questões éticas vão além da simples reflexão sobre valores, estando, dessa forma, ligadas ao dia a dia das escolas – espaços diversos e complexos, onde se encontram diferentes culturas e sistemas de valores. Nesse sentido, a prática docente envolve tomar decisões em situações instáveis e ambíguas, muitas vezes marcadas por dilemas.

Pensar na formação de professores implicará, então, reconhecer que a ética é o eixo fundamental da ação educativa. A partir dos contributos de Barros (2004) e de Hamido e Uva (2012), constata-se que educar é uma ação intencional e que envolve inevitavelmente opções morais. Não existe imparcialidade na educação, isto é, educa-se sempre através de uma determinada concepção de pessoa, de sociedade e de bem. Ou seja, o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas sim um agente moral cuja intervenção influencia diretamente a formação dos alunos.

A relação pedagógica é um espaço privilegiado para a prática da ética., uma vez que a educação é uma prática relacional. Segundo a UNESCO (2021) e Cardona (2014), reconhecer o outro como um sujeito com identidade própria, com direitos e merecedor de respeito, requer atitudes de responsabilidade, justiça e empatia. Vasconcelos (2011) e Postic (2008), defendem que o modo como o docente observa, escuta e interage com os alunos reflete os seus valores, crenças e princípios éticos e que, por esse motivo, condiciona diretamente o desenvolvimento das crianças e a qualidade das suas aprendizagens. A relação pedagógica não se limita à interação entre o aluno e o professor individualmente, envolve também a dinâmica coletiva do grupo. Por sua vez, o grupo representa um contexto social dotado de regras, interações e dinâmicas próprias, que influenciam diretamente a participação, o comportamento e o desenvolvimento individual de cada aluno. Postic (2008) destaca que o docente deve analisar estas dinâmicas e intervir de forma a propiciar a coesão do grupo e deve conciliar a gestão do coletivo com a atenção às necessidades individuais de cada aluno. Assim, a interação entre docente, turma e aluno revela-se essencial para a construção de um ambiente educativo positivo, inclusivo e impulsionador do desenvolvimento social, emotivo e cognitivo dos alunos.

Um dos principais elementos desta relação pedagógica é a comunicação entre docente e alunos. A comunicação pedagógica, por se tratar de um processo relacional

complexo – pautado por trocas de intenções, significados e emoções – não pode ser limitada apenas à transmissão de conteúdos. Em conformidade com Postic (2008), o sucesso comunicativo do docente depende da sua capacidade de fomentar a participação ativa dos alunos, estabelecendo, assim, espaços de escuta e diálogo. Também a comunicação não verbal – como a postura corporal, os gestos, a entoação da voz ou as expressões faciais – contribui terminantemente não só para o contexto relacional, mas também para a percepção de reconhecimento e respeito da parte dos alunos. Neste sentido, Cardona (2014), defende que a comunicação em contexto educativo adota uma dimensão ética, visto que pressupõe o reconhecimento do outro, a construção de relações alicerçadas no respeito e na responsabilidade e a valorização da sua voz. Assim, quando é orientada de forma intencional e ética, a comunicação reforça a autoridade pedagógica, suporta uma prática educativa centrada no aluno e propicia a confiança mútua.

Desse modo, a autoridade do docente deve adotar uma dimensão ética, que permita promover a participação ativa, a autonomia e o bem-estar dos alunos, de forma que a autoridade do docente não se resuma a uma imposição hierárquica.

A autoridade e o estatuto do docente desempenham um papel crucial no que diz respeito à organização e ao funcionamento do processo educativo. Postic (2008) realça que o professor ocupa uma posição diferenciada relativamente ao aluno, não só pela função que exerce, mas também pelo conhecimento que detém e pela responsabilidade que assume enquanto mediador do conhecimento. Ao assumir esta posição, o docente intensifica a legitimidade da sua ação, guiando, de forma consistente, as dinâmicas de ensino e aprendizagem. No entanto, a autoridade do docente não se limita meramente ao poder que este tem. Esta autoridade constrói-se na relação pedagógica e é reconhecida pelos alunos através da coerência, da qualidade das interações e da capacidade de criar um ambiente de participação, confiança e respeito. Desta forma, a autoridade do docente surge como uma dimensão inerente à ética profissional, manifestando-se no quotidiano da prática pedagógica que guia a tomada de decisões de acordo com princípios de equidade e justiça.

Em suma, a comunicação, a gestão da turma, a autoridade docente e a ética profissional integram dimensões interdependentes da relação pedagógica, que se articulam na construção da ação pedagógica. Sob esta ótica, Cardona (2014) refere que a prática educativa se caracteriza por ser um espaço de mediação relacional, ética e pedagógica, no qual o docente, ao agir de modo forma responsável e consciente,

contribui para a construção de um ambiente democrático, inclusivo e incentivador do desenvolvimento de todos os alunos.

A ética profissional, neste contexto, não se restringe ao cumprimento de orientações institucionais ou de normas, faz parte da entidade profissional do docente, requerendo uma reflexão crítica, contínua e assente na prática e nos desafios que emergem no quotidiano educativo. Nesse sentido, a formação de professores deve promover o desenvolvimento de uma postura reflexiva e de uma ética profissional coerente, destacando que educar não se resume à simples transmissão de conhecimentos, mas requer uma ação intencional norteada pelo respeito, pela responsabilidade e pela promoção do desenvolvimento e bem-estar de cada criança.

1.2. SENTIDOS E OPORTUNIDADES DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS

As PES constituem uma componente estruturante e obrigatória da formação inicial de professores, assumindo um papel central na articulação entre a formação adquirida no 1.º e 2.º ciclo de estudos e a experiência prática em contexto escolar. A recente atualização da legislação vem precisamente evidenciar o relevo desta dimensão. O Decreto-Lei n.º9-A/2025 – que estabeleceu o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos ensinos Básico e Secundário, em Portugal – reforça esta componente prática na formação, ao valorizar a vertente de prática autónoma supervisionada e ao ampliar o tempo efetivo de contacto com os alunos nas escolas cooperantes. Este modelo presentemente em vigor prevê um mínimo de horas de prática supervisionada com acompanhamento de orientadores cooperantes – docentes das escolas cooperantes – e exige que os estudantes também desenvolvam prática autónoma, promovendo assim uma transição gradual, reflexiva e consciente entre colaboração, observação e intervenção direta em sala de aula. De resto, esta componente não se resume apenas a realizar tarefas pedagógicas, dado que implica observar, planear, intervir, refletir e avaliar de forma contínua, desenvolvendo, desse modo, competências relacionais, técnicas e éticas.

Como tal, a formação de professores deve ser interpretada como um processo de aprendizagem profissional constante, através do qual a prática assume um papel crucial na construção do conhecimento profissional e pedagógico do professor. Deste modo, Formosinho (2009) defende que é através da articulação entre o conhecimento teórico e a experiência prática que se desenvolve a aprendizagem profissional dos professores.

Nesse sentido, a PES possibilita que o futuro professor mobilize, teste e reconstrua conhecimentos em contexto real, propiciando, desse modo, a integração entre a teoria e a prática.

A reflexão crítica durante a PES é fundamental. Ao operar em diferentes contextos de sala de aula, o estagiário confronta-se com dilemas éticos, diferenças culturais, necessidades individuais dos alunos e comportamentos imprevisíveis. Por esse facto, a PES possibilita compreender que a docência não se resume apenas à aplicação de técnicas ou métodos, mas envolve decisões intencionais, conscientes e fundamentadas em princípios éticos e humanistas. O contacto gradual com a prática promove a construção de uma identidade profissional sólida, onde o professor se reconhece como agente de transformação social e responsável não apenas pelo conhecimento que transmite, mas também pela autonomia, bem-estar e desenvolvimento dos alunos.

Sob esta ótica, a supervisão pedagógica detém um papel fundamental na capacitação docente para o desenvolvimento de ações sustentadas, comprometidas com as necessidades e características observadas. Como defendido por Mesquita e Roldão (2017), é da maior relevância que a supervisão na área da formação inicial de professores seja interpretada como um processo reflexivo e formativo, que estimula não só o desenvolvimento da autonomia profissional, mas também a capacidade de analisar criticamente a prática. A supervisão é muito mais do que um mero acompanhamento técnico, esta representa um espaço de diálogo, questionamento e reconstrução do conhecimento profissional, permitindo, assim, que o futuro docente desenvolva práticas intencionais e fundamentadas e compreenda a complexidade da ação educativa.

Um outro aspeto interessante é a função dos orientadores cooperantes, também prevista no Decreto-Lei n.º9-A/2025. Mais do que garantir acompanhamento técnico, os orientadores cooperantes são guias éticos e reflexivos que ajudam o futuro docente a questionar práticas estabelecidas, a interpretar situações complexas e a desenvolver capacidades de autoavaliação. Por ser estruturada e apoiada, esta supervisão garante que o estudante não aprende apenas a ensinar, mas sim a ensinar com sentido, intencionalidade e responsabilidade, interiorizando valores de empatia, justiça e respeito pela diversidade.

Em síntese, as Práticas de Ensino Supervisionadas constituem um eixo central na formação de professores, integrando teoria, prática e reflexão crítica. O facto de levarem a experienciar o quotidiano escolar de forma progressiva e orientada permite que o futuro professor desenvolva competências relacionais, éticas e pedagógicas, aprenda a tomar decisões de forma consciente e atue com sensibilidade perante situações reais.

É com base neste enquadramento que se apresentam, em seguida, as Práticas de Ensino Supervisionadas realizadas.

1.3. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

A caracterização dos contextos educativos representa uma etapa fundamental para a compreensão das dinâmicas desenvolvidas na prática educativa. Na verdade, o aprofundamento do conhecimento do contexto onde ocorre a intervenção pedagógica permite que o educador/professor compreenda as características da instituição, do meio sociocultural envolvente, do grupo de crianças e das interações definidas entre os vários intervenientes do processo educativo. Este processo de análise revela-se indispensável para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e adequadas às características, necessidades e interesses das crianças.

Neste enquadramento, Bronfenbrenner (1979) realça que o desenvolvimento da criança é influenciado pelo contexto em que está inserida, desde a família e a escola até à comunidade e, por esse motivo, é crucial considerar estas interações na planificação da prática educativa. De forma semelhante, Vygotsky (1978) enfatiza o papel determinante do contexto cultural e social nos processos de aprendizagem, defendendo que o desenvolvimento cognitivo é o resultado das interações estabelecidas com os pares e com adultos. Desta forma, é fundamental analisar o ambiente educativo numa perspetiva abrangente, que tenha em conta não só as suas características estruturais, mas também as interações, experiências e vivências que contribuem para o desenvolvimento da criança. Esta análise possibilita que o docente compreenda de forma mais rigorosa os processos de aprendizagem, identificar fragilidades e potencialidades e, por conseguinte, delinear práticas pedagógicas mais contextualizadas, intencionais e ajustadas. A integração destas dimensões contribui para a construção de ambientes educativos relevantes, onde as crianças são reconhecidas como agentes ativos do seu processo de aprendizagem.

No sistema de ensino português, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) destacam que a análise do contexto educativo deve abranger não só os aspetos organizacionais e físicos, mas também as dimensões culturais, sociais e pedagógicas, de forma a proporcionar práticas significativas e intencionais que respeitem tanto as necessidades, como as experiências das crianças. Desse modo, a caracterização dos contextos educativos possibilita a identificação de

recursos, potencialidades e desafios, constituindo uma base robusta para a intervenção pedagógica reflexiva, orientada e adaptada para o desenvolvimento da criança.

A prática pedagógica supervisionada realizada decorreu em dois contextos educativos distintos, designadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que possibilitou uma experiência educativa diversificada e uma compreensão mais ampla das características e natureza dos atores educativos presentes em cada um destes níveis de ensino.

Por conseguinte, nesta secção é apresentada a caracterização dos contextos educativos onde decorreu a prática pedagógica, focando aspetos relativos ao meio envolvente, à instituição e às características do grupo de crianças, com o propósito de contextualizar e sustentar as opções adotadas ao longo da intervenção.

1.4. CARATERIZAÇÃO DO MEIO EDUCATIVO

Os estágios curriculares realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico ocorreram numa instituição educativa localizada na União de Freguesias da Charneca de Caparica e Sobreda, pertencente ao concelho de Almada, distrito de Setúbal. De referir que Charneca de Caparica se caracteriza por ter uma população heterogénea, constituída por famílias oriundas de diferentes contextos culturais e socioeconómicos. De acordo com dados apurados pelos Censos 2021, a União de Freguesias da Charneca de Caparica e Sobreda representa 27,5% da população do concelho de Almada. Através do quadro das nacionalidades, (Município de Almada, 2024, p.34) podemos verificar a coexistência de cidadãos de diferentes origens estrangeiras, nomeadamente países de língua oficial portuguesa e nacionalidades provenientes de países europeus, com a população de nacionalidade portuguesa.

Facilmente verificamos que a diversidade linguística e cultural se reflete nas instituições educativas da freguesia, uma vez que acolhem crianças com diferentes percursos migratórios, realidades familiares e referências culturais. Nesse sentido, é fulcral que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que priorizem os princípios da equidade, da inclusão e da diferenciação pedagógica, promovendo oportunidades de aprendizagem que permitam dar resposta às características e necessidades de todas as crianças, ao mesmo tempo que envolvem as famílias.

Simultaneamente, os relatórios municipais do concelho de Almada (CMA, 2024) revelam que a União de Freguesias da Charneca de Caparica tem vindo a registar um crescimento habitacional e urbano significativo, relacionado com a fixação de novas famílias, muitas delas com filhos em idade escolar e em idade ativa, na freguesia. Este fenómeno causa, normalmente, um distanciamento das redes de apoio e dos contextos de origem, assim como a necessidade de adaptação a uma nova realidade social e cultural. Neste sentido, o crescimento populacional realça a importância do planeamento educativo e da articulação escola – família – comunidade, de forma a assegurar respostas educativas adequadas a um território em constante evolução.

O meio envolvente da União de Freguesias da Charneca de Caparica e Sobreda oferece, ainda, um conjunto de recursos naturais e comunitários, nomeadamente equipamentos desportivos, como a piscina municipal, espaços verdes e a proximidade a zonas balneares. Estes recursos representam potencialidades educativas, visto que podem ser mobilizados como extensão do contexto escolar e contribuem para desenvolver aprendizagens socialmente relevantes e contextualizadas.

Dessa forma, o reconhecimento destes recursos requer inevitavelmente o reforço da articulação entre escola – família – comunidade, visto que é a partir dessa parceria que se viabiliza a integração do contexto envolvente nas práticas pedagógicas e a promoção de uma abordagem educativa mais participativa. Esta visão encontra-se de acordo com os princípios orientadores do sistema educativo português, designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e as Aprendizagens Essenciais (2018), que realçam a importância da articulação entre os diversos contextos educativos e da contextualização das aprendizagens.

A relação entre a escola, a família e a comunidade tem um papel fundamental no que diz respeito à construção de contextos educativos de qualidade e é vista como um processo constante de corresponsabilização e cooperação educativa. Segundo Mata e Pedro (2021), a participação das famílias não se restringe à presença em momentos pontuais da vida escolar, inclui o estabelecimento de relações de diálogo, partilha e confiança entre os vários intervenientes no processo educativo, com influência imediata no bem-estar e desenvolvimento das crianças. Esta participação efetiva-se, por exemplo, por intermédio da comunicação constante entre docentes e famílias – através de reuniões, plataformas digitais ou cadernos de recados –, da partilha de informações pertinentes sobre as necessidades e desenvolvimento das crianças, da parceria em atividades e projetos pedagógicos, assim como do envolvimento das

famílias na tomada de decisões que dizem respeito ao processo educativo dos seus educandos. Adicionalmente, esta participação requer a valorização dos conhecimentos e experiências familiares no contexto educativo, proporcionando, desse modo, harmonia e coerência entre os vários contextos de vida da criança.

Nesse sentido, como já foi referido, a família e a escola assumem-se como contextos educativos que, embora com perfil distinto, se complementam e partilham objetivos comuns no que diz respeito ao acompanhamento do percurso da criança. Para que se construam práticas educativas coerentes, é crucial que haja comunicação intencional e regular entre as famílias e os professores, possibilitando, assim, uma melhor compreensão dos interesses, necessidades e experiências de vida das crianças. Com esta articulação, a continuidade educativa entre os contextos escolar e familiar é favorecida e, consequentemente, apoia o desenvolvimento de aprendizagens mais contextualizadas e significativas. Na perspetiva de Mata & Pedro (2021), o envolvimento das famílias deve ser visto como um processo de construção de parcerias, assente no respeito mútuo, na colaboração e na valorização das experiências e conhecimento de cada interveniente. Assim, a participação ativa das famílias no percurso educativo estimula o desenvolvimento das crianças, visto que incentiva o seu envolvimento nas aprendizagens e fortalece os vínculos entre os diversos contextos em que a criança está inserida.

A inclusão da comunidade alarga esta relação, intensificando a função social da escola – que, segundo Bronfenbrenner (1979) não se limita a promover apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de valores, competências sociais e atitudes que permitem a integração e participação ativa na sociedade – e expandindo as oportunidades de aprendizagem. Com efeito, a mobilização de serviços e instituições da comunidade – como associações culturais, serviços de apoio social ou bibliotecas – possibilita a aproximação da escola ao meio em que se insere e o enriquecimento do currículo, fomentando uma educação mais participativa e socialmente relevante através de experiências contextualizadas e diversificadas. Desse modo, a cooperação entre a escola, a família e a comunidade contribui para a promoção de ambientes educativos mais consistentes, privilegiando não só o sucesso educativo, mas também a integração das crianças no contexto social.

Segundo ainda a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento da criança é o resultado da interação entre os diferentes contextos em que está inserida, onde a interação entre a escola, a família e a comunidade é vista como um elemento essencial nesse processo. Mata & Pedro (2021) destacam, ainda, a

importância da construção de parcerias que incluam a comunidade e não apenas as famílias, para que, desse modo, as práticas educativas sejam mais colaborativas e socialmente pertinentes. Assim, através da cooperação entre a escola, a família e a comunidade não só é favorecido o sucesso educativo, mas também a participação ativa e integração das crianças na sociedade.

1.5. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A prática de ensino decorreu numa escola básica pública situada na Charneca de Caparica, no concelho de Almada, e integra um agrupamento de escolas. Este agrupamento caracteriza-se por ser uma estrutura educativa vertical, com oferta educativa que integra a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico nas suas escolas não-sede e, na escola sede, a oferta educativa integra o 2.º e 3.º Ciclo e o Ensino Secundário. Esta organização possibilita que haja uma continuidade pedagógica no decorrer das várias etapas de escolaridade, proporcionando a articulação e transição entre níveis de ensino e colmatando as necessidades educativas da comunidade envolvente.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, este tem um total de 63 turmas e 1566 alunos, representando, assim, um contexto educativo demograficamente considerável e diversificado no território da Charneca de Caparica. No que diz respeito à escola onde decorreu o processo de estágio, esta dispõe de 3 salas de Educação Pré-Escolar, com um total de 1566 crianças, e 12 turmas de 1.º Ciclo, num total de 370 alunos. O Agrupamento de Escolas dispõe de três unidades de apoio à multideficiência garantindo acompanhamento especializado a cerca de 90 alunos com necessidades de saúde especiais (NSE) e promovendo a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, tal como defende o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconiza a flexibilização das práticas pedagógicas de forma a dar resposta à diversidade dos alunos. Assim, neste contexto diversificado, torna-se ainda mais pertinente assegurar uma articulação eficaz entre a escola, a família e a comunidade, de forma a promover aprendizagens contextualizadas e significativas para todas as crianças.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que realçam a contextualização das aprendizagens e o envolvimento ativo das famílias, a articulação entre a escola, a família e a comunidade assume um papel central na

promoção de uma educação significativa e contextualizada. Esta articulação ocorre de forma sistemática mediante a participação dos encarregados de educação nos Conselhos de Turma, no Conselho Geral e na dinamização de atividades integradas no Plano Anual de Atividades que envolvem famílias e parceiros da comunidade.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2024-2028) representa o referencial orientador de toda a ação pedagógica. A missão e visão do Agrupamento estão alicerçadas na promoção de uma educação que incentiva não só a responsabilidade e a autonomia, mas também o desenvolvimento de valores sociais e éticos que sustentam a participação ativa e consciente dos alunos na sociedade e o sucesso educativo. Ainda no que diz respeito à visão do Agrupamento de Escolas, esta destaca que a educação extrapola o processo de transmissão de conteúdos e, por esse motivo, a educação deve preparar os alunos para enfrentar desafios futuros num mundo em constante transformação e complexo. Esta visão está em concordância com o PASEO, que destaca competências como autonomia, tomada de decisões conscientes, responsabilidade e pensamento crítico.

No que concerne aos valores éticos e sociais, o Agrupamento de Escolas favorece a responsabilidade, a excelência, a integridade, a curiosidade, a inovação, a reflexão, a cidadania e a participação ativa, que se trabalham através da implementação de vários projetos educativos de dimensão nacional e internacional. Entre os vários projetos educativos evidenciam-se os seguintes: “Charneca a LeR+”, orientado para incentivar a leitura e o sucesso escolar, o “Desporto Escolar” e o “Eco-Escolas”, que promovem estilos de vida saudáveis, a cidadania ativa e a educação ambiental.

Quanto ao bem-estar e desenvolvimento socioemocional, o Agrupamento de Escolas desenvolve projetos que têm como objetivo promover a autorregulação emocional, as competências sociais e a saúde mental, tais como o “Clube UBUNTU”, o “Desanuvia” ou o “Programa Por Ti”. Importa ainda destacar o “Programa de Orientação Escolar”, que tem como objetivo apoiar os alunos no seu percurso académico e vocacional, e o “Projeto MaGrid”, centrado no desenvolvimento cognitivo e matemático precoce.

A dimensão internacional conta com os projetos “Acreditação Erasmus+” – que possibilita a participação em projetos de mobilidade e cooperação europeia, “READ ON Portugal” e “PROTECT – Erasmus+ KA2, que promovem a literacia, a abertura a contextos educativos diversificados e a educação climática. Na sua totalidade, estes projetos espelham uma ação educativa integrada, uma vez que articulam de forma coerente diferentes contextos educativos, agentes educativos e áreas de

desenvolvimento, proporcionando aprendizagens significativas de forma consistente e em consonância com os objetivos definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

1.6. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1.1. Caracterização do espaço

A organização do tempo e do espaço no contexto da Educação Pré-Escolar, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), não pode ser considerada um aspeto meramente logístico, deve sim ser considerada uma dimensão pedagógica fulcral que tem influência direta na qualidade das interações, na autonomia das crianças e na construção das aprendizagens. Os materiais disponíveis, o espaço físico, a previsibilidade da rotina e a maneira como se organiza o tempo são aspetos que transmitem às crianças as intenções pedagógicas, facilitam o desenvolvimento da sua autonomia, criatividade e sentido de pertença ao grupo e, também muito importante, promovem o bem-estar das crianças. Neste sentido, a gestão do tempo revela-se um componente estruturante da ação educativa, que deve ser organizada de forma significativa e flexível, tendo em consideração as características e necessidades do grupo (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Segundo Malaguzzi, citado por Edwards, Gandini e Forman (2016), o espaço assume um papel pedagógico – “terceiro educador” – na medida em que é organizado com intenção pedagógica e está alinhado com os princípios educativos de modo a favorecer a colaboração, a experimentação, a escuta e a aprendizagem ativa. Esta visão é intensificada pela abordagem da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2011), que refere que o ambiente educativo deve ser pensado como um contexto estruturado de forma intencional, cujo espaço, materiais e a sua organização interferem diretamente no envolvimento e na participação das crianças.

Durante o estágio, foi possível verificar que o espaço estava estruturado em cinco áreas de interesse – área dos jogos, área da pintura, área da biblioteca, área das construções, área da casa – devidamente equipadas com materiais diversificados, acessíveis e adequados à faixa etária do grupo (crianças entre os 5 e os 6 anos de idade). A disposição do mobiliário, organizada de forma a delimitar as áreas enunciadas, potencializava a orientação das crianças no espaço e fomentava a autonomia na

escolha das atividades. De forma geral, o estado do mobiliário revelava-se funcional, embora apresentassem alguns sinais de desgaste.

No que diz respeito aos materiais pedagógicos, o facto de estarem ao alcance das crianças proporcionou escolhas autónomas, promoveu a exploração livre e fomentou a responsabilidade, em consonância, uma vez mais, com as OCEPE (2016) e com Oliveira-Formosinho (2011), que destacam o acesso livre aos materiais como condição para a participação ativa das crianças. Embora ajustados à faixa etária, os livros acessíveis na área da biblioteca ser mais diversificados, de modo a estimular o interesse pela leitura de forma mais consistente.

Em relação às condições ambientais, a sala de atividades tinha bastante iluminação natural, que contribuía para um ambiente favorável ao bem-estar e acolhedor, apesar de, em certos momentos, ser necessário recorrer à iluminação artificial. No que concerne à climatização, esta apresentava-se adequada.

Seguindo a mesma lógica, Barbosa (2006) destaca que o espaço pedagógico deve ser organizado de forma a permitir que as crianças circulem, manipulem os objetos, comuniquem e explorem, tornando-se agentes do seu próprio processo de aprendizagem. O facto de existirem áreas específicas – como a área das construções, da pintura, da casa, dos jogos ou a biblioteca – permite que as crianças tenham contacto com contextos diversificados, o que promove a iniciativa, a concentração, a linguagem e a colaboração, assim como práticas de simulação de situações comunicativas, favorecendo a inclusão, o relacionamento interpessoal, a criatividade e o pensamento crítico. Nesta medida, o papel do educador pauta-se por criar, de forma negociada, contextos ricos e estimulantes, através de uma organização do espaço que seja não só flexível, mas também acessível e adaptada aos interesses e necessidades do grupo.

Contudo, o espaço só ganha significado se estiver articulado com uma gestão intencional do tempo. A estruturação de uma rotina diária, em conformidade com as OCEPE (2016), exerce uma função fundamental na organização do grupo visto que proporciona segurança, previsibilidade e equilíbrio entre os momentos de atividades orientadas e os momentos de brincadeira livre. Desse modo, a rotina deve ser suficientemente estável de forma a respeitar os ritmos individuais de cada criança e o ritmo coletivo, possibilitando momentos de atividade orientada pelo educador e de brincadeira livre visto que é graças a essa estabilidade que a criança se expressa e se envolve de forma significativa nas atividades propostas. Nesse sentido, as reuniões de grande grupo diárias observadas no estágio promoviam a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem e evidenciavam a flexibilidade necessária

por parte da educadora face às necessidades do grupo, visto que, nesse momento do dia, era eleito o chefe do dia e as tarefas eram planeadas. Esta abordagem vai ao encontro da perspectiva de Piaget (1976) que defende que o desenvolvimento infantil se verifica quando há interação com o meio e de experiências significativas, destacando a gestão do tempo enquanto facilitadora do envolvimento e da aprendizagem.

A Educação Pré-Escolar representa um contexto privilegiado de socialização, onde as aprendizagens das crianças são construídas a partir das experiências relacionais que estas vivenciam no quotidiano educativo. Conforme indicado nas OCEPE (2016), este processo é desenvolvido num espaço e tempo específicos, implica a disponibilização de materiais diversificados e requer que a criança esteja integrada num grupo, sendo, desse modo, promovidas interações contínuas entre adultos e crianças.

Neste contexto, é importante destacar que o tempo educativo deve ser compreendido como um elemento pedagógico essencial, cuja organização interfere na qualidade das experiências de aprendizagens, devendo, por esse motivo, ser gerido de forma significativa, flexível e ajustada às necessidades e ritmos das crianças. (CNE, 2023; Roldão, 2021).

Durante o estágio, instrumentos como as regras da sala de aula, o mapa de presenças, o calendário mensal e o calendário de aniversários atuavam como referências simbólicas e visuais, de forma a permitir que as crianças antecipassem acontecimentos, estruturassem o quotidiano e desenvolvessem competências de autorregulação. Esta abordagem demonstra uma gestão do tempo que favorece a previsibilidade sem que a flexibilidade seja posta em causa, propiciando o envolvimento ativo das crianças nas dinâmicas de grupo (CNE, 2023).

Esta prática está em sintonia com as OCEPE (2016) e com a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979), na medida em que, além de demonstrar que a organização do espaço e do tempo apoia a autonomia e promove a participação ativa das crianças, também tem em consideração a interação entre vários contextos como um fator determinante para o desenvolvimento infantil.

Por tudo o que já foi referido anteriormente, esta experiência de estágio revelou que a articulação intencional entre a gestão do grupo, espaço e tempo não se restringe à organização do quotidiano. É importante que esta articulação promova o bem-estar, valorize a autonomia e crie condições para que as aprendizagens sejam efetivadas de forma significativa, tal como defende Postic (2008). Quando o espaço e o tempo estão

bem estruturados e alinhados entre si no processo de aprendizagem da criança, são proporcionadas mais oportunidades para brincar, aprender e desenvolver onde esta se sente ouvida, valorizada e capaz de construir o seu próprio processo de aprendizagem.

1.6.2. Caraterização do grupo

O grupo era constituído por 25 crianças, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. De forma geral, o grupo evidenciava níveis consistentes de curiosidade, envolvimento e participação nas atividades propostas, e demonstrava interesse pela exploração do meio envolvente, pela interação com os pares e com os adultos e pela comunicação em contextos distintos do quotidiano educativo.

Conforme os princípios da educação inclusiva presentes no artigo 54.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, que incentiva a participação, a equidade e a valorização da diversidade, importa referir que, por apresentarem dificuldades ao nível da articulação de alguns fonemas da língua portuguesa, 4 crianças beneficiavam de acompanhamento especializado em terapia da fala. Estas NSE foram enquadradas numa abordagem educativa multinível, implementando-se medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão em articulação com a educadora, as famílias e os técnicos especializados, garantindo, assim, que todas as crianças participavam de forma significativa e ativa nas rotinas e atividades da sala.

Em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), principalmente no que diz respeito ao domínio da Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o desenvolvimento da linguagem detém um papel fundamental para a interação social e para a construção do pensamento. Assim, são implementadas, pela educadora cooperante e pela estagiária, estratégias pedagógicas intencionais que potenciam a competência comunicativa, a consciência fonológica, a participação em situações de diálogo e escuta ativa e o enriquecimento vocabular.

Do ponto de vista social, o grupo apresentava, de um modo geral, um bom nível de interação e respeito, não só entre os pares, mas também em relação à educadora, à assistente operacional, à monitora das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e a estagiária. Verificou-se um ambiente relacional positivo, pautado pela entreajuda e cooperação entre as crianças, tanto na realização de tarefas como na resolução de pequenos conflitos. Era notória a capacidade das crianças para colaborar

em diversos contextos de atividade orientada e brincadeira. É também importante referir que os grupos que se formavam para brincar se organizavam de forma natural e predominantemente heterogênea ao nível dos interesses e do gênero, não se verificando, por esse motivo, uma divisão do grupo em função do gênero, o que revela um ambiente social promotor de igualdade nas interações e equilibrado. Devido à existência deste contexto relacional positivo, pautado por um clima socioafetivo favorável e por interações constantes, tornou-se apropriado analisar de forma mais estruturada as dinâmicas de interação, permitindo analisar com uma maior profundidade os processos de influência entre pares, as relações de amizade e, ainda, a emergência de funções de liderança no grupo.

Segundo Moreno (1951), a sociometria possibilita compreender padrões de influência, aceitação e preferência social, fornecendo, desse modo, informações úteis para nortear a intervenção pedagógica. Assim, de forma a analisar as dinâmicas de liderança e amizade, foi aplicado um mapa sociométrico. Para isso, foi pedido que cada criança indicasse o menino e a menina com quem mais gostavam de brincar. Antes da aplicação deste instrumento, havia uma percepção prévia de quem poderiam ser os líderes do grupo. No entanto, a análise das respostas revelou que os elementos escolhidos como líderes do grupo, o RM. e a S., não iam ao encontro da percepção que havia. É importante destacar que não existiam crianças socialmente excluídas, cada uma das crianças tinha o seu destaque no grupo.

No que diz respeito aos interesses, o grupo manifestava maior envolvimento em atividades que dessem primazia ao movimento, à construção e ao jogo simbólico. Na verdade, as experiências de interação social são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo da criança, tendo em conta que promovem aprendizagens mediadas pelo outro e a construção de competências sociais essenciais (Vygotsky, 1978). A área da “casa”, permitia que as crianças interpretassem diferentes papéis sociais, negociassem situações imaginárias e resolvessem conflitos que daí advinham e desenvolvessem a comunicação de forma espontânea. Por sua vez, a área da construção era constantemente escolhida e propiciava a construção de estruturas colaborativas em pequenos grupos, fomentando a cooperação, a criatividade e a partilha de ideias.

Contudo, algumas crianças apresentaram comportamentos desviantes que afetavam temporariamente o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, visto que é necessário interromper a atividade para restabelecer comportamentos adequados. Estes comportamentos revelam-se, sobretudo, em atitudes de resistência às regras

estabelecidas, partilhar materiais e na dificuldade em esperar pela vez, comprometendo a atenção do grupo e o ritmo das atividades. A aprendizagem, no contexto da Educação Pré-Escolar, realiza-se principalmente através do jogo e da interação, por isso, a educadora tem de recorrer a estratégias que fomentem a cooperação, a participação ativa e o desenvolvimento socioemocional de todas as crianças, ajustando-se de forma contínua aos interesses e necessidades do grupo.

Neste contexto, Piaget (1976) defende que os momentos em que as crianças apresentem comportamentos desviantes podem ser aproveitados como oportunidades de aprendizagem, visto que, nestas situações, as crianças aprendem a compreender as regras e a reconhecer os limites de forma consciente. Ao intervir para ajudar a regular o comportamento, a educadora permite, ao mesmo tempo, que as crianças desenvolvam competências como a autorregulação, o respeito pelos pares e a capacidade de resolver conflitos. Esta perspetiva realça o papel do educador enquanto orientador e mediador do grupo, que deve, em simultâneo, articular flexibilidade e rigor, de forma a promover um ambiente estruturado, seguro e, ao mesmo tempo, sensível às necessidades de cada criança, a fim de converter desafios comportamentais em oportunidades pedagógicas com significado.

1.1.2. Intervenção pedagógica

Relativamente ao contexto da Educação Pré-Escolar, o estágio teve a duração de 300 horas e decorreu entre o dia 9 de fevereiro de 2025 e o dia 12 de junho de 2025. Este período permitiu aprofundar a compreensão das características da prática educativa ao nível da Educação Pré-Escolar através da observação, da participação nas rotinas do grupo e, também, na implementação de atividades pedagógicas adequadas às necessidades e características das crianças.

Um modelo pedagógico é muito mais do que as estratégias didáticas que utilizamos na nossa prática. Segundo Postic (2008), este implica uma visão integrada da educação que nos vai permitir orientar as finalidades da ação educativa e sustentar a conceção de infância, aprendizagem e desenvolvimento humano. Para Formosinho (2009), o modelo pedagógico, por integrar uma teoria educativa, um quadro de valores e uma prática fundamentada, permite que haja coerência entre o que pensamos, o que valorizamos e o que fazemos em contexto educativo. É importante que esta coerência esteja assegurada visto que, desse modo, o risco de existir uma fragmentação da prática pedagógica é reduzido e, pelo contrário, permite que esta seja

intencional, reflexiva e contextualizada, contribuindo para a construção de ambientes educativos sensíveis às necessidades das crianças e especificidades dos diferentes contextos, tal como defendem Mesquita & Roldão (2017). Podemos então afirmar que o modelo pedagógico funciona como guia orientador que sustenta não só a identidade do educador, mas também a qualidade das experiências que este proporciona às crianças.

No contexto de estágio, adotaram-se metodologias centradas na aprendizagem ativa e na autonomia das crianças, sobretudo na metodologia High Scope e o Movimento da Escola Moderna (MEM), dado que ambas enaltecem a participação da criança no processo educativo, a organização do ambiente educativo como reforço à aprendizagem e a construção ativa do conhecimento. Estas perspetivas favorecem, além da planificação partilhada, a exploração autónoma dos materiais e a reflexão à cerca das experiências vividas, incentivando o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da capacidade de tomada de decisão por parte das crianças. Desse modo, a sua integração na prática pedagógica possibilitou a criação de contextos de aprendizagem coerente com uma visão participativa e construtivista da educação.

A metodologia High Scope, concebida por Weikart (1960) favorece uma sequência de planeamento, execução e reflexão, permitindo, desse modo, que as crianças adotem um papel protagonista no seu processo de aprendizagem. Edwards, Gandini & Forman (2016) referem que a estruturação do ambiente educativo em áreas de interesse – ricas em materiais diversificados – promove não só a exploração e a experimentação, mas também a construção ativa do próprio conhecimento. Nesta perspetiva, foi possível verificar que a organização da sala possibilitava que as crianças tomassem decisões de forma autónoma, fortalecendo a capacidade de resolução de problemas, a colaboração e o pensamento crítico.

Ao mesmo tempo, a aplicação de diretrizes do MEM reforçou a dimensão colaborativa e democrática da intervenção pedagógica. No alinhamento de Piaget (1976) e Postic (2008), para que sejam promovidas capacidades como a responsabilidade e a autonomia, é importante que as crianças participem ativamente no planeamento de atividades, na avaliação do que apreenderam e na definição de regras. Semelhante abordagem esteve espelhada, durante o estágio, nas reuniões de grupo e nos espaços de momentos de partilha e negociação, nos quais foi possível que as crianças tivessem a oportunidade de refletir sobre o que experienciaram, intervir no seu processo de aprendizagem e planificar ações futuras, assegurando a aprendizagem como um processo ativo e coletivo.

O facto de combinar estas duas metodologias proporcionou que as crianças assumissem um papel ativo na construção do seu próprio processo de aprendizagem, deixando, assim, de ser apenas recetoras de conhecimento. Verificou-se que este destaque fomentava a criatividade, aumentava a motivação e reforçava o pensamento crítico e, simultaneamente, reforçava competências sociais, como o respeito e a cooperação pelos pares, tal como defende Piaget (1976) – ao considerar a criança como sujeito ativo na construção do seu conhecimento – e Candeias & Perdigão (2024), que valorizam o desenvolvimento dos alunos. Desse modo, a intervenção pedagógica implementada não se cingiu à mera transmissão de conhecimentos, antes procurando formar crianças autónomas, cientes do seu papel no grupo e capazes de interagir com o meio de forma reflexiva e responsável, de acordo com os princípios de uma educação, participativa, inclusiva e centrada na criança – como defende Postic (2008) e pela abordagem de Reggio Emilia.

Considerou-se relevante desenvolver um projeto de intervenção centrado na música, tendo em conta o interesse manifestado pelo grupo no momento do primeiro contacto com a guitarra e ajustando as motivações e interesses do grupo, de acordo com a valorização dos interesses da criança, tal como defendido nas OCEPE (2016). É certo que a música assume um papel relevante no desenvolvimento global das crianças em idade pré-escolar, dado que promove o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais, propiciando aprendizagens integradas e significativas (Moraes, 2025). Recorde-se igualmente que, ainda as OCEPE (2016), as expressões artísticas, entre as quais a música, representam formas distintas de expressão e comunicação, possibilitando que a criança explore ritmos, sons e diversas formas de linguagem e que, simultaneamente, promovem a interação com os outros e a criatividade. Dessa forma, ao incentivar a sua relação com o meio envolvente e a expressão criativa, a música promove o desenvolvimento das crianças – tal como defende Piaget (1976), ao considerar que a criança é um agente ativo no seu processo de aprendizagem.

Por conseguinte, a dimensão comunicativa e expressiva da música tem sido defendida por evidências científicas recentes, que realça o seu impacto no desenvolvimento da linguagem, sobretudo ao nível da consciência fonológica e do processamento auditivo. Diversos estudos evidenciam que a música pode facilitar o desenvolvimento de competências linguísticas, através da melhoria da perceção e discriminação dos sons da fala (Patel, 2008; Moreno et al., 2009).

No contexto educativo, a música representa uma forma de comunicação e expressão que possibilita que a criança explore ritmos, sons e diversas linguagens, fomentando, ao mesmo tempo, a interação social e a criatividade, tal como defendido pelas OCEPE (2016).

Surgiu, assim, o projeto “Brincofonia”, cujo nome espelha o cerne da intervenção pedagógica, uma vez que associa os conceitos “brincar” e “sinfonia”. Se, por um lado, o brincar é reconhecido como um veículo privilegiado no processo de aprendizagem – assumindo um papel fundamental no desenvolvimento das crianças (Piaget, 1976; Vygotsky, 1978) –, por outro, a música assume um papel estruturante enquanto elemento organizador da intervenção e como forma de expressão. Neste sentido, o projeto de intervenção abarcou atividades como a realização de jogos musicais, a criação de rimas e o envolvimento das famílias na construção de instrumentos musicais através de materiais reciclados, proporcionando experiências de aprendizagem participativas contextualizadas. Estas práticas vão ao encontro de perspetivas que valorizam o brincar como contexto de aprendizagem ativa e socialmente mediada (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2009; UNESCO, 2019), assim como a importância da articulação entre escola e família no desenvolvimento da criança (Mata & Pedro, 2021).

O público-alvo deste projeto, 25 crianças com idades entre os 5 e os 6 anos de idade, caracteriza-se por estar num período em que as experiências expressivas e sensoriais têm um impacto significativo na construção de aprendizagens (Piaget, 1976). A escolha deste tema surgiu de uma forma espontânea e natural visto que, na primeira vez que o grupo viu a minha guitarra, a curiosidade e a envolvimento demonstradas neste primeiro momento revelaram um interesse coletivo pela música. Um outro aspeto relevante para a escolha deste tema para o projeto de intervenção é o facto de não existir a área da música na sala de atividades.

Deste modo, foi criada a área da música com a intenção de dar resposta ao interesse manifestado pelas crianças e potenciar um ambiente educativo mais rico e estimulante. A música contribuiu não só para a aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas e rítmicas, mas também de competências a nível da coordenação motora, como se explicitará de seguida. Em boa medida, podemos afirmar que a música, enquanto linguagem universal, é um instrumento bastante eficaz para trabalhar as diferentes áreas do currículo de forma lúdica e integrada. Atendendo, pois ao seu potencial, este projeto foi desenvolvido com o objetivo de promover competências nas várias áreas cognitiva, motora, social e emocional. Desse modo, ao longo do processo, foram seguidas duas questões orientadoras:

- De que forma é que o interesse espontâneo das crianças pela música pode ser potencializado em atividades pedagógicas que estimulem a criatividade, a comunicação e a cooperação no grupo?

- Como pode a introdução de instrumentos musicais estimular a curiosidade, a imaginação e o pensamento criativo das crianças com idade entre os 5 e os 6 anos?

A concretização do projeto Brincofonia desenvolveu-se ao longo de várias semanas no decorrer de atividades diversificadas (cf. Apêndices 1 a 4), construídas de forma intencional e gradual, tendo como base as necessidades, os interesses e as ideias manifestadas pelas crianças. O projeto, apoiado nos princípios da abordagem participativa, incentivou o envolvimento do grupo em todas as fases do processo, possibilitando que as crianças tomassem decisões, se expressassem, colaborassem entre si e refletissem sobre as suas aprendizagens. Esta abordagem está em concordância com as OCEPE (2016), na medida em que este documento orientador reconhece a criança como um sujeito com direitos e aprendizagem e valoriza a escuta e a participação desta na construção do seu conhecimento.

Neste sentido, o projeto de intervenção procurou desenvolver uma lógica de co-construção das aprendizagens – na qual o educador assume a função de facilitador e mediador – criando, assim, condições para que as crianças participem de forma ativa na construção do seu processo de aprendizagem. Tal abordagem vai ao encontro da abordagem defendida por Oliveira-Formosinho (2013), que destaca a criança como sujeito competente, ativo e capaz de conferir significado às suas experiências, por intermédio da interação com o meio e com os outros.

Por seu turno, Formosinho (2009) corrobora a importância de uma abordagem pedagógica que articule a intencionalidade educativa, a ação e a reflexão, reconhecendo a função do educador no que diz respeito à criação de contextos que incentivem a autonomia, a participação e o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem. Desse modo, o projeto Brincofonia – ao agregar momentos de diálogo, partilha e tomada de decisões – procurou implementar uma abordagem pedagógica participativa, colocando a criança no centro do seu próprio desenvolvimento.

As atividades realizadas, apresentadas de seguida, contribuíram para o desenvolvimento de competências na área da expressão e comunicação, do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social.

1.7. CONTEXTO DE ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.7.1. Caraterização do espaço

No que diz respeito à organização do espaço na sala de aula, a orientadora cooperante definiu os lugares de forma cuidadosa, alternando o género dos alunos, de forma a promover um ambiente mais equilibrado e dinâmico. Esta opção pode ser interpretada à luz de perspetivas que destacam a organização do espaço como elemento essencial no que diz respeito à gestão da sala de aula, impactando a participação, o comportamento e a qualidade das interações entre os alunos (Kounin, 1970; Canter & Canter, 2001; Arends, 2012). Segundo Kourin (1970), a organização do ambiente educativo – incluindo a disposição física da sala – representa um papel crucial no incentivo ao envolvimento dos alunos nas tarefas propostas e na redução de comportamentos inadequados. Por outro lado, Canter & Canter (2001), através da sua abordagem da disciplina assertiva, realça a importância de ambientes organizados e estruturados, caracterizados por uma organização do espaço que favorece a participação ativa e os comportamentos adequados e pela explicitação clara das expectativas.

Efetivamente, a disposição dos lugares na sala de aula pode facilitar o desenvolvimento de competências sociais – nomeadamente a cooperação, a comunicação e o respeito pelo outro – tendo em conta que esta promove múltiplas interações entre pares. Neste contexto, a organização do espaço caracteriza-se como uma estratégia pedagógica intencional, direcionada para a construção de um ambiente educativo positivo e impulsionador das aprendizagens.

Desse modo, a organização dos lugares na sala de aula deve ser vista como uma escolha pedagógica intencional cujo objetivo é potenciar a qualidade das interações e o ambiente de sala de aula, e não apenas como uma decisão organizacional.

Os alunos com mais dificuldades foram, de forma estratégica, colocados mais perto de si, viabilizando um acompanhamento mais direto, apoio individualizado sempre que necessário e feedback imediato. No que diz respeito ao mobiliário da sala, este foi organizado não só de modo a criar espaços de circulação – assegurando que cada criança tivesse acesso aos materiais – mas também a promover a autonomia e a interação entre pares. A disposição da sala espelhava uma intenção pedagógica assente nos princípios da educação inclusiva, conforme plasmado por Candeias & Perdigão (2024), que destacam a importância de garantir oportunidades de

aprendizagem equitativas para todos e de adaptar o ambiente educativo às necessidades individuais de cada criança.

A professora cooperante garantiu, também, uma relação equitativa com todos os alunos, chamando-os pelo nome e sem privilegiar nenhuma criança, reforçando, desse modo, o respeito pela diversidade. Esta organização das interações pedagógica e do espaço mostra-nos de que forma o ambiente da sala de aula pode ser estruturado de forma intencional para reduzir obstáculos à aprendizagem, respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada aluno e incentivar a participação ativa de todos, estando, por isso, a organização alinhada com a perspetiva de Postic (2008) sobre a relação pedagógica e de Piaget (1976), que realça o papel da interação social na construção do desenvolvimento cognitivo e social.

No entanto, apesar dos aspetos positivos, é necessário refletir sobre algumas barreiras desta disposição na sala de aula. De facto, manter os lugares pode favorecer estabilidade segurança e estabilidade, no entanto, pode também diminuir oportunidades de interação com pares diferentes, limitando, desse modo, a diversidade de experiências sociais. De forma a equilibrar estas necessidades, é importante prever momentos de reorganização temporária do espaço ou de formação de grupos mistos de forma intencional, proporcionando novas aprendizagens, colaboração entre todos os alunos e competências sociais, em concordância com Candeias e Perdigão (2024) – que defendem as práticas inclusivas e centradas na criança – e com a perspetiva de Postic (2008) sobre a relevância da relação pedagógica. Desse modo, a organização do espaço deve ser avaliada e ajustada constantemente pelo professor, de forma a garantir que a sala de aula funcione como um ambiente educativo flexível, estimulante e inclusivo.

A turma tinha o horário afixado na sala de aula. No entanto, a professora cooperante nem sempre o seguia de forma rígida. Em várias ocasiões, preferia prolongar determinadas tarefas, permitindo, desse modo, que os alunos consolidassem as aprendizagens, em vez de transitar para outra disciplina. Esta opção demonstra uma gestão flexível do tempo pedagógica, que se centra nas necessidades dos alunos e na qualidade das suas aprendizagens, ao contrário de uma gestão exclusivamente organizacional. Esta perspetiva encontra-se sustentada na teoria de Piaget (1976) – que salienta que o processo de aprendizagem deve respeitar o ritmo de desenvolvimento das crianças – e por Postic (2008) que defende que a relação educativa e a intencionalidade pedagógica devem ser elementos centrais na prática educativa.

A observação desta abordagem viabilizou a compreensão de que uma gestão do tempo mais flexível pode propiciar que os alunos explorem, consolidem e reflitam sobre os conteúdos trabalhados. Esta abordagem também se articula com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que realça a necessidade de disponibilizar diversas formas de envolvimento e de respeitar os vários estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Ao consentir mais tempo para a consolidação de conteúdos, a professora cooperante tinha o objetivo de reduzir possíveis dificuldades dos alunos no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. Todavia, é necessário que haja um equilíbrio nesta flexibilidade de horário visto que o facto de não existir uma estrutura temporal consistente pode comprometer a organização da turma. Por esse motivo, é fundamental que o professor articule a flexibilidade de horário com intencionalidade pedagógica.

Ao longo das aulas foi, também, possível observar que a professora cooperante promoveu a participação ativa dos alunos, envolvendo, desse modo, todos os alunos no processo de aprendizagem e permitindo que cada um participasse consoante as suas capacidades e conhecimentos. Candeias e Perdigão (2024) enfatizam a importância de abordagens pedagógicas diferenciadas que garantam a participação de todos os alunos. Assim, a abordagem da professora cooperante revelou uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que valorizou a autonomia, o pensamento crítico e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

1.7.2. Caraterização da turma

A turma do 1.º ano do 1ºCEB era composta por 24 elementos, sendo 13 rapazes e 11 raparigas, com idade média de 6 anos de idade. Dos 24 elementos da turma, 22 elementos eram de nacionalidade portuguesa, um elemento era ucraniano e um elemento brasileiro. Existiam, ainda, dois alunos diagnosticados com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), um deles medicado. Um outro facto interessante é que, na turma, um dos alunos já sabe ler desde a educação pré-escolar. Estas características da turma representam tanto um desafio como uma oportunidade para a prática pedagógica visto que é necessário aplicar estratégias inclusivas e diferenciadas, de acordo com o Decreto-Lei nº54/2018, documento que rege a educação inclusiva em Portugal.

No que diz respeito às medidas universais, é necessário recorrer à diversificação de recursos, à diferenciação pedagógica e à flexibilização das estratégias de ensino de

modo a dar resposta à diversidade do grupo. Quanto aos alunos com NSE, como é o caso de dois alunos da turma, foram mobilizadas medidas seletivas, como algumas adaptações relativamente ao nível das tarefas e dos materiais utilizados, bem como apoio pedagógico acrescido, muitas vezes, assegurado pela estagiária, de forma a garantir a participação ativa destes dois alunos no seu processo de aprendizagem.

Apesar de estarem diagnosticados com PEA, os dois alunos demonstraram curiosidade, muita vontade de aprender e, apesar de apresentarem algumas dificuldades, conseguiam realizar o mesmo tipo de exercícios que a restante turma. De forma a proporcionar uma consolidação mais eficaz das aprendizagens, foram aplicadas estratégias de diferenciação pedagógica, ajustando tarefas e níveis de apoio às necessidades específicas de cada aluno. Esta abordagem está alinhada com a perspetiva de Rodrigues (2018), que defende uma educação inclusiva em que todos os alunos participam nas mesmas atividades, com apoios ajustados às suas necessidades. Sob a mesma ótica, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2019) tem reforçado a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e flexíveis, que sejam capazes de proporcionar o sucesso de todos os alunos e de dar resposta à heterogeneidade presente nas salas de aula.

O facto de se valorizar os diferentes ritmos e competências dos alunos deve ser traduzido em variadas oportunidades de participação, onde cada aluno pode contribuir ativamente para o desenvolvimento da turma. No caso do aluno que já domina a leitura, foram-lhe delegadas tarefas de apoio aos colegas, assumindo a função de mentor na realização de atividades, em determinados momentos. Esta estratégia permitiu não só evitar situações de desmotivação do aluno em questão e desafiá-lo a nível cognitivo, mas também fomentar a cooperação e a ajuda mútua no grupo.

No entanto, é importante refletir de forma crítica sobre este tipo de abordagem visto que a simples participação nas mesmas atividades da turma não garante uma verdadeira inclusão. Como defende Rodrigues (2018), a inclusão não se pode apenas limitar à presença dos alunos no grupo, é necessário gerar envolvimento e que esse envolvimento seja valorizado pelos restantes elementos da turma e professor. Nessa perspetiva, é fundamental ajustar de forma contínua as estratégias de diferenciação pedagógica, assegurando que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem, independentemente das características individuais de cada um.

Do ponto de vista da socialização, a turma demonstrou um bom nível de interação e respeito uns pelos outros, evidenciando capacidade de estabelecer relações positivas, comunicar entre si e participar em dinâmicas em grande grupo – que constituem aspetos

essenciais para o seu desenvolvimento social. Este contexto permitiu a criação de oportunidades claras para que fossem desenvolvidas as competências emocionais, sociais e interpessoais, sobretudo através de momentos de partilha em grande grupo, atividades cooperativas, resolução de problemas em conjunto e tomadas de decisões em grupo, que propiciaram a empatia, a escuta ativa e o respeito pelas opiniões dos outros.

Na verdade, o desenvolvimento destas competências mostra-se crucial desde a primeira infância, dado que o desenvolvimento socioemocional está intimamente ligado à capacidade de gerir emoções em contextos sociais e de estabelecer relações (Jesus et al., 2023). Assim, a concretização de atividades de carácter participativo e lúdico concedeu aos alunos experiências significativas de interação, nas quais experimentaram diversos papéis sociais, gerir conflitos, negociar regras e aprimorar competências de autorregulação emocional, dimensões consideradas, por Santos et al. (2020), como essenciais no desenvolvimento das crianças.

Simultaneamente, a literatura demonstra que os contextos educativos que incentivam a interação entre pares e a participação ativa favorecem de forma substancial o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, especialmente no que diz respeito à capacidade de relacionamento interpessoal, ao autoconhecimento e à tomada de decisão (Santos et al., 2020). Desta forma, as dinâmicas executadas no contexto de estágio, ao favorecerem o diálogo, a participação ativa dos alunos e a cooperação, estabeleceram oportunidades relevantes para o desenvolvimento de competências socioemocionais, intensificando a relevância de abordagens pedagógicas que incorporem, de forma intencional, estas dimensões no quotidiano educativo.

Neste enquadramento, e com o propósito de perceber melhor as relações sociais estabelecidas na turma, usou-se uma estratégia de natureza sociométrica, com base na teoria de Moreno (1951) acerca do tema. Assim, foi solicitado a cada aluno, individualmente, que nomeasse três colegas com quem mais gostava de brincar no recreio. Depois de analisadas, as respostas revelaram que o aluno G. foi o aluno mais escolhido pelos colegas, por esse motivo, assumia uma posição de destaque na turma. Para Moreno (1951), a sociometria representa uma ferramenta considerável para a compreensão das dinâmicas sociais e, consequentemente, para a orientação da intervenção pedagógica visto que permite identificar padrões de rejeição, aceitação e, ainda, a influência de um ou mais alunos no interior de um grupo ou turma. É, da mesma forma, importante destacar que, apesar de ter sido identificado um aluno visto pelos outros como líder, não foram verificadas quaisquer situações de exclusão social, sendo,

também, evidente a existência de múltiplas interações entre todos os elementos da turma. Esta observação possibilitou compreender que o grupo demonstrava uma rede relacional inclusiva e equilibrada, o que contribui para um ambiente socioemocional estável e propício para o bem-estar das crianças, visto que os contextos de interação positiva entre pares promovem o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, tais como a empatia, a regulação emocional e a cooperação (Santos et al., 2020). Nesta ótica, a análise sociométrica manifestou-se um instrumento relevante não só para a interpretação das dinâmicas de interação, mas também para sustentar intervenções pedagógicas mais ajustadas, possibilitando o reforço de estratégias de cooperação, o incentivo à rotatividade de pares em atividades e a consolidação de oportunidades de interação entre todas as crianças, com o objetivo de expandir as interações sociais do grupo.

1.1.3. Intervenção pedagógica

No que diz respeito ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o estágio teve a duração total de 300 horas e decorreu entre o dia 23 de setembro de 2024 e o dia 17 de janeiro de 2025. Ao longo deste período, foi possível observar e participar nas diversas dinâmicas pedagógicas da sala de aula e desenvolver momentos de intervenção educativa, articulando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação e a prática educativa em contexto real.

A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) representa um momento fundamental no que diz respeito ao percurso das crianças. Requer que as crianças se adaptem a novas dinâmicas de trabalho, a uma formalidade maior nas tarefas e, ainda, a exigência da responsabilidade e da autonomia. Por esse motivo, é importante que esta transição não seja vista como uma rutura, mas sim como um processo gradual que requer continuidade e articulação pedagógica entre os dois níveis de ensino. Desse modo, é importante que se garanta a continuidade pedagógica entre estes níveis de ensino, de forma a evitar lacunas na articulação entre conteúdos, abordagens e dinâmicas de sala de aula, entre as quais a perda de informação sobre as características e percurso das crianças, a ausência de coerência no que diz respeito às estratégias de ensino-aprendizagem ou a mudança repentina de metodologias – gatilhos que podem prejudicar o envolvimento dos alunos.

A ação pedagógica do 1.ºCEB é regida pelas Aprendizagens Essenciais (2016) e pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) – que valoriza o desenvolvimento de competências transversais como a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Neste contexto, as metodologias ativas adotam um papel fundamental, uma vez que dão continuidade aos princípios já vivenciados na Educação Pré-Escolar, garantindo uma transição mais harmoniosa entre níveis de ensino e promovendo a complexificação gradual das aprendizagens. Ao posicionarem o aluno no centro do processo educativo, estas metodologias favorecem a participação ativa, a construção do conhecimento e a colaboração entre pares, viabilizando que as aprendizagens sejam providas de sentido e contextualizadas (Lopes & Silva, 2009).

Durante o estágio realizado em contexto de 1.ºCiclo do Ensino Básico, o objetivo central foi efetivar os princípios dos referenciais curriculares, procurando superar a sua simples aplicação. Este propósito resultou numa reflexão constante acerca da diferença entre o que acontece realmente na sala de aula e o que está previsto nos documentos orientadores, o que careceu de uma atitude crítica e atenta aquando da tomada de decisões pedagógicas.

Desse modo, tanto o planeamento e a implementação das atividades, como a criação de recursos pedagógicos, foram idealizados de forma intencional para que fossem desenvolvidas aprendizagens significativas, centradas na aprendizagem pela ação e no envolvimento ativo dos alunos. Esta opção teve como base a perceção da necessidade de diminuir práticas centradas na transmissão de conteúdos e favorecer abordagens centradas na participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Por conseguinte, foram implementadas estratégias como jogos didáticos para a consolidação de conteúdos e a organização de sequências didáticas organizadas em momentos de exploração, consolidação e aplicação. Estas opções tiveram como finalidade tornar as aprendizagens mais significativas, claras e aplicáveis em diferentes contextos.

Deste modo, o percurso de estágio no 1.ºCEB constituiu a oportunidade de “fazer diferente”, no sentido de ajustar e melhorar gradualmente as práticas existentes, não com o objetivo de as anular. Nesse sentido, procurou-se articular os objetivos curriculares com as necessidades dos alunos, de forma a proporcionar ambientes de aprendizagem adequados ao grupo, mais participativos e estimulantes.

Os registos de observação realizados foram fundamentais, uma vez que permitiram compreender não só o envolvimento dos alunos e o seu comportamento, como também o modo como diferentes abordagens pedagógicas impactavam a sua motivação, participação e qualidade das aprendizagens. A análise recorrente desses registos possibilitou a identificação das atividades que mais potenciavam o envolvimento dos alunos, dos tipos de tarefas que originavam mais dificuldades ou desmotivação e, ainda, de que forma a organização do espaço e do tempo influenciava as dinâmicas da turma.

Desse modo, a observação adotou uma função primordial, visto que viabilizou tomadas de decisão de forma mais informada e ajustada às necessidades da turma. Por isso, os registos de observação foram além de um mero instrumento descritivo, integraram um suporte para reflexão crítica sobre a ação pedagógica, possibilitando a realização de alterações quer a nível das estratégias utilizadas, quer da diferenciação pedagógica e, ainda, da gestão da sala de aula, causando impacto imediato no que diz respeito às aprendizagens e ao envolvimento.

Neste contexto, as metodologias ativas revelaram-se apropriadas, possibilitando a articulação de modelos como o Movimento da Escola Moderna e o High Scope, ambos centrados na participação ativa dos alunos (Formosinho, 2009; Oliveira-Formosinho, 2013). De facto, as metodologias ativas revelam um contributo relevante ao nível do desenvolvimento de competências transversais, uma vez que estimulam a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, alinhando-se com o PASEO (ME, 2017). Contudo, a implementação de abordagens centradas no aluno acarreta obstáculos, particularmente na articulação das exigências curriculares com as rotinas no contexto de sala de aula. De facto, as exigências curriculares requerem a mobilização de aprendizagens essenciais que, na realidade, nem sempre se articulam com metodologias mais exploratórias. De antemão, encontra-se a necessidade de gerir o equilíbrio entre o trabalho de projeto ou atividades baseadas na descoberta e na exploração e a aplicação de instrumentos estruturados, tais como fichas de trabalho ou manuais escolares, habitualmente associados à avaliação e consolidação de conteúdos (Formosinho, 2009; Ministério da Educação, 2018).

No contexto de estágio do 1.º CEB, a necessidade de articular as exigências do currículo escolar com as rotinas em contexto de sala de aula tornou-se evidente, uma vez que, embora a intenção fosse desenvolver metodologias mais ativas, foi inevitável utilizar, em certos momentos, estratégias mais estruturadas, como fichas de trabalho, essencialmente para consolidação e sistematização de conteúdos. Em contrapartida,

procurou-se incorporar dinâmicas participativas e jogos didáticos de forma a intensificar a participação dos alunos, o que careceu de uma adaptação constante às respostas do grupo e uma gestão atenta do tempo. A articulação entre as diferentes abordagens solicitou uma tomada de decisão pedagógica constante, especialmente aquando da escolha entre dar primazia a momentos de exploração autónoma ou recorrer a uma abordagem mais estruturada, considerando sempre os objetivos de aprendizagem definidos e as necessidades da turma.

A implementação de metodologias ativas e centradas no aluno revelou a dificuldade em harmonizar o ritmo individual dos alunos com a concretização das Aprendizagens Essenciais, especialmente em contextos de maior diversidade. Na realidade, foi possível verificar que alguns alunos precisavam de mais tempo para apreender e consolidar certos conteúdos, ao passo que outros demonstravam maior rapidez no processo de aquisição e consolidação de conteúdos – o que determinou a introdução de momentos de apoio mais individualizado e de estratégias diferenciadas. O facto de existir esta variedade de ritmos fez com que surgissem desafios ao nível da planificação e da gestão de tempo, exigindo um ajuste sistemático das atividades previstas, de forma a travar, por um lado, a frustração dos alunos que demonstravam mais dificuldades e, por outro lado, a desmotivação dos alunos mais avançados. Foi, por esse motivo, necessário encontrar um equilíbrio entre a progressão do currículo e o respeito pelos ritmos de aprendizagem, no sentido de assegurar uma abordagem pedagógica diferenciadora, flexível e reflexiva e, ainda, a complexidade da docência em contextos reais (Formosinho, 2009).

Neste enquadramento, a problemática escolhida para o projeto de intervenção no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico centrou-se no desenvolvimento da consciência fonológica – competência crucial no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que requer a capacidade de reconhecer e manipular os sons da língua e, ao mesmo tempo, relacioná-los com o respetivo grafema, como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008). Deste modo, a implementação de atividades estruturadas e articuladas com as metodologias ativas propiciou o desenvolvimento da linguagem e a aquisição do código escrito – os grafemas.

Quando aprendem o sistema alfabético, é fundamental que os alunos consigam transferir unidades do oral (fonema) para a escrita (grafema), ou seja, têm de ser capazes de reconhecer os sons e manipulá-los. Efetivamente, a aprendizagem da leitura e da escrita exige a compreensão de que a linguagem oral é composta por unidades mínimas – os fonemas – e que estas se relacionam com os grafemas no sistema de

escrita alfabético, tornando-se, por esse motivo, fundamental o desenvolvimento da capacidade de analisar, segmentar e manipular os sons da fala (Freitas et al., 2007; Baptista et al., 2011). Nessa perspectiva, aprender a escrever não se restringe à identificação das letras, é necessário compreender a correspondência fonema–grafema, que nem sempre objetiva e inequívoca, o que, por si só, exige um trabalho recorrente ao nível da reflexão sobre a língua e da discriminação auditiva (Baptista et al., 2011). Além disso, é crucial que a expressão oral seja estimulada através de atividades consistentes e sequenciadas de forma intencional, que evoluam gradualmente de níveis mais simples para mais complexos, a fim de permitir que os alunos consigam construir uma base sólida de conhecimentos. Este processo possibilita o desenvolvimento da consciência do sistema sonoro da língua – condição essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas et al., 2007).

Como tal, o referido projeto foi desenvolvido com o objetivo de estimular a consciência fonológica através de atividades lúdicas, contribuindo para a percepção e a manipulação dos sons do português. Desse modo, ao longo do processo, foram seguidas duas questões orientadoras:

- Como promover competências de discriminação auditiva e identificação de sons da língua portuguesa?
- Como desenvolver competências de manipulação fonológica (segmentação, supressão e substituição de unidades sonoras) em contextos lúdicos?

De referir que, neste sentido, ao longo das 300 horas de estágio desenvolvidas no contexto do 1.º CEB, os alunos realizaram 9 atividades, idealizadas para o projeto de intervenção tendo em contas as necessidades e interesses da turma. As atividades foram “Vamos criar uma história juntos” (cf. Apêndice 5), “Bingo das letras” (cf. Apêndice 7), “Caça ao tesouro” (cf. Apêndice 6), “Roda dos ditongos” (cf. Apêndice 10), “Dança das sílabas” (cf. Apêndice 8), “Puzzle dos ditongos” (cf. Apêndice 11), “Roda o dado” (cf. Apêndice 9).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. DO DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO À CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A evolução do processamento fonológico nas crianças decorre numa trajetória progressiva, que tem início com a percepção e manipulação de unidades maiores da fala e avança de forma gradual para unidades menores e mais abstratas. Esta evolução, fundamentada pela investigação em linguística e em didática da leitura, é crucial para compreender a forma como se desenvolve a consciência fonológica e, consequentemente, a aprendizagem da escrita e da leitura, como se demonstra de seguida.

No entanto, é importante enquadrar este processo num cenário mais amplo de desenvolvimento da linguagem e da comunicação dado que a capacidade fonológica não se desenvolve isoladamente, esta advém da interação contínua entre a criança e os contextos linguísticos em que se insere. Desse modo, a frequência e a qualidade dos estímulos linguísticos assumem uma função fundamental, uma vez que é por intermédio das experiências comunicativas que a criança concebe gradualmente o seu sistema linguístico (Viana & Ribeiro, 2017). Sim-Sim et al. (2007), defende que o input linguístico proporcionado pelo adulto assume um papel fundamental, uma vez que se constitui como modelo de referência e auxilia a aquisição e consolidação de novas estruturas linguísticas, realçando a importância das interações verbais no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Este contexto favorece uma compreensão mais ampla da natureza gradual, e não linear, do desenvolvimento da consciência fonológica.

Em conformidade com Sim-Sim, Duarte e Freitas (2007), o desenvolvimento da consciência fonológica tem início com tarefas mais simples e globais, avançando para a identificação de sílabas e, numa fase mais avançada, para a análise dos fonemas. Este princípio revela que as crianças têm tendência para reconhecer as unidades mais salientes e acessíveis da linguagem oral – palavras, sílabas, rimas – antes de conseguirem refletir sobre as unidades mais pequenas – fonemas.

No mesmo sentido, Freitas, Alves e Costa (2007) destacam que o trabalho com sílabas e rimas representa um suporte imprescindível para a apropriação do alfabeto, uma vez que é através desse trabalho que as crianças adquirem a capacidade de relacionar fonemas a grafemas. Esta perspetiva é corroborada pela investigação de Mateus, Falé e Freitas (2016), que salientam que a estrutura fonológica da língua portuguesa apresenta especificidades que tornam a consciência silábica seja particularmente relevante na transição para a aprendizagem da leitura.

Duarte (2000) acrescenta que a reflexão linguística deve ser compreendida como um processo de consciencialização das propriedades da língua, no qual a análise de unidades fonológicas desempenha um papel fundamental para a construção de conhecimento metalinguístico. Viana e Ribeiro (2017) corroboram este ponto de vista, ao destacarem a importância de uma intervenção pedagógica intencional, assente em propostas que fomentam o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica. Desta forma, a evolução do processamento fonológico não se cinge apenas a uma questão de desenvolvimento natural, mas também de estimulação educativa adequada.

No que diz respeito ao ponto de vista pedagógico, Barbeiro e Pereira (2007) destacam a importância de integrar o trabalho fonológico numa abordagem mais abrangente do ensino da leitura, cujo objetivo é articular as competências de descodificação com a dimensão textual e com a compreensão global. Esta perspetiva está em consonância com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), na medida em que este documento orientador realça que a escola deve garantir a todos os alunos oportunidades de aprendizagem que promovam o domínio da língua, quer na sua vertente oral quer na escrita. Candeias e Perdigão (2024) defendem igualmente que o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas é fundamental para o sucesso académico, visto que estas permitem o acesso ao conhecimento em todas as áreas curriculares, e constitui uma condição fundamental para a participação ativa, crítica e informada na sociedade.

Em suma e à vista de diversos estudos, é comumente assumido que a evolução do processamento fonológico – das unidades mais abrangentes (palavra, rima, sílaba) para as mais pequenas (fonemas) – representa um caminho essencial para a construção da literacia. Semelhante assunção deve, naturalmente, orientar a ação pedagógica, garantindo que a intervenção dos educadores e dos professores se ajusta ao nível de desenvolvimento das crianças e proporciona aprendizagens consistentes e significativas no âmbito da leitura e da escrita.

Mas a que se reporta, exatamente, a consciência fonológica? Rios (2023) define-a como uma capacidade metalinguística fundamental, que permite que o indivíduo reflita sobre os segmentos sonoros da fala e os manipule de forma consciente. A consciência fonológica é, assim, a capacidade de perceber, discriminar e produzir sons que compõem a linguagem oral, como as sílabas, as rimas ou os fonemas. Conforme preconizam as OCEPE (2016), a consciência fonológica diz respeito à capacidade de identificar e manipular elementos sonoros de diversos tamanhos que compõem as palavras – sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. Este processo ocorre de forma

gradual, permitindo que a criança desenvolva progressivamente a capacidade de manipulação destes elementos. Esta capacidade é a que nos permite, por exemplo, identificar que as palavras <casaco> e <cabelo> têm a mesma sílaba inicial ou, ainda, perceber que os fonemas constituintes da palavra <macaco> são: /m/, /e/, /k/, /a/, /k/, /u/.

Visto que requer que o falante seja capaz de se distanciar do uso automático e espontâneo da linguagem para que a possa analisar e refletir sobre a mesma, a consciência fonológica insere-se na área da metacognição. Este aspeto exige um nível elevado de processamento cognitivo elevado, uma vez que envolve a perceção e reflexão consciente sobre a estrutura sonora da própria língua. Por esse motivo, Gombert (1990, cit. por Rios, 2023) define uma distinção essencial entre dois tipos de consciência: a consciência metalinguística – que envolve uma atitude premeditada e explícita no que diz respeito ao funcionamento da linguagem, permitindo que o falante reflita criticamente sobre esta – e a consciência linguística, caracterizada por um conhecimento intuitivo, implícito e inconsciente da língua – que permite que falante use a linguagem de forma eficaz mesmo que não compreenda as regras formais que a caracteriza.

Desta forma, podemos afirmar que a consciência fonológica é, então, uma manifestação da consciência metalinguística. Freitas, Alves e Costa (2007) descrevem a consciência fonológica como a capacidade de identificar, segmentar e manipular os sons da fala e defendem que estas competências são fulcrais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que permitem que o falante associe fonemas (os sons) às suas representações gráficas (os grafemas).

É importante salientar que, conforme defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), ao contrário do que acontece na aquisição da linguagem oral – adquirida de forma espontânea e natural pelas crianças através da interação social – a consciência fonológica não surge automaticamente no processo do desenvolvimento linguístico. É necessário trabalhá-la através de estímulos específicos e de forma intencional, principalmente no contexto da Educação Pré-Escolar e no 1º CEB. Para que isso aconteça, tal como sugerem Freitas e Santos (2009), atividades organizadas e divertidas como, por exemplo, jogos de rimas, jogos em que separam as palavras em sílabas ou jogos em que trocam ou retiram sons das palavras. Este tipo de atividades permite que as crianças tomem consciência dos sons das palavras de forma lúdica.

2.2. TIPOS E NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica, enquanto capacidade metalinguística, envolve diferentes níveis de complexidade que nos dão conta do modo como a criança toma consciência da estrutura sonora da linguagem oral e desenvolve-se de forma hierarquizada e progressiva. O desenvolvimento da consciência fonológica tem início com a capacidade que a criança tem de segmentar frases em palavras (consciência lexical), evolui para a identificação de sílabas (consciência silábica), depois a criança começa a perceber que existem unidades inerentes à sílaba (consciência intrassilábica) e, por fim, a criança adquire a capacidade mais abstrata que lhe permite manipular fonemas isolados (consciência fonémica). Este desenvolvimento progressivo, como mencionam Sim-Sim (1997), Freitas e Santos (2001) e Freitas, Alves e Costa (2007), acompanha o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança e, por esse motivo, é influenciado pelas experiências linguísticas e pelo ensino formal.

A capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras remete-nos para a consciência lexical. Esta capacidade permite que a criança reconheça que uma frase não é uma sequência ininterrupta de sons, mas é composta por unidades significativas que são as palavras – que podem ser isoladas e contadas. Conforme mencionam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a consciência lexical constitui a primeira etapa do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o facto de segmentar frases em palavras permite que a criança compreenda a organização básica do discurso e relacione unidades orais com unidades gráficas. A consciência lexical está, portanto, ligada ao desempenho que a criança apresenta aquando da aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência silábica remete-se à capacidade de identificar, segmentar e manipular sílabas dentro das palavras. De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007) e Sim-Sim (1997), a consciência silábica exerce um papel estruturante no que diz respeito ao desenvolvimento fonológico e mostra se a criança está preparada para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, a consciência silábica representa uma etapa intermédia e essencial que surge imediatamente após a consciência lexical e antes da consciência fonémica. Esta caracteriza-se pela capacidade de identificar e manipular as sílabas que compõem as palavras, o que permite que a criança reconheça que, por exemplo, <macaco> tem três partes sonoras: ma-ca-co. Na Educação Pré-Escolar, a consciência fonológica adota uma postura emergente, constituindo um suporte inicial para o desenvolvimento progressivo de competências mais complexas, como é o caso da manipulação de fonemas.

A consciência intrassilábica, tal como afirmam Freitas, Alves e Costa (2007) e Rios (2023), diz respeito à capacidade de identificar e manipular os elementos que compõem internamente a sílaba. Estas unidades são mais pequenas do que a sílaba completa, mas maiores do que um fonema, o que faz com que a consciência intrassilábica se posicione numa etapa intermédia do desenvolvimento da consciência fonológica. A capacidade de analisar a estrutura interna da sílaba é revelada quando a criança reconhece que, por exemplo, na palavra <livro>, a sílaba final /vru/ é composta por dois segmentos – /vr/, o ataque, e /u/, a rima. Treiman e Zukowski (1996, cit. por Alves e Lacão (2010); Rios (2023)) referem também que a consciência intrassilábica surge entre os cinco e os seis anos de idade.

A capacidade de identificar, segmentar e manipular os fonemas – os sons mais pequenos e abstratos que compõem as palavras – corresponde à consciência fonémica. Este é o nível mais complexo da consciência fonológica e exige que a criança tenha um elevado grau de abstração visto que os fonemas são unidades sonoras, não têm uma imagem visível e cada grafema pode ter mais do que um fonema. Como referem Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência fonémica é revelada quando a criança consegue isolar os sons de uma palavra como, por exemplo, <livro> em /l/-/i/-/v/-/r/-/u/.

De referir ainda que, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o desenvolvimento da consciência fonémica é o último nível de consciência fonológica que a criança adquire e, frequentemente, está associado ao processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Isto ocorre porque é no processo de aprendizagem da leitura e da escrita que a criança compreende a relação entre os fonemas e os grafemas.

2.3. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA VS. CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E METALINGUÍSTICA

A consciência fonológica contempla o conjunto mais amplo das competências de consciência fonológica, considerada como a capacidade para refletir sobre a estrutura da linguagem oral, de forma deliberada e consciente. É definida por Freitas e Santos (2009) como “a capacidade de identificar unidades que estruturam a língua do ponto de vista fonológico” (p.79) e Rios (2023) descreve-a como uma capacidade metalinguística complexa que permite que o falante segmente, discrimine e manipule os sons da fala, incluindo palavras, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. Por esse motivo, a consciência fonológica é uma componente fundamental no desenvolvimento linguístico

que envolve não só o reconhecimento, mas também a manipulação – supressão, inserção, substituição – dos segmentos da fala.

Segundo Gombert (1990, cit. por Rios, 2023), a consciência fonológica integra um subdomínio da consciência metalinguística. A consciência metalinguística distingue-se da consciência linguística por acarretar uma análise mais complexa. Enquanto a consciência linguística abrange um conhecimento implícito e intuitivo das propriedades da língua, a consciência metalinguística manifesta-se através de um conhecimento explícito e mobilizado propositadamente em contextos específicos de uso linguístico.

Também Titone (1988, cit. por Barreiro, 1999, e Rios, 2023) definiu diferenças entre consciência linguística e consciência metalinguística. O autor salienta que a consciência linguística corresponde a um saber implícito, não verbalizado e que orienta o uso eficaz da linguagem. Por outro lado, realça que a consciência metalinguística ocorre em situações que requerem análise, correção ou manipulação da linguagem. Este tipo de situações ocorre frequentemente em contexto escolar no decorrer do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Desse modo, a consciência fonológica, por requerer a identificação e manipulação de unidades fonológicas – rimas, sílabas ou fonemas – consiste numa manifestação específica da consciência metalinguística, com impacto direto na aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a consciência fonológica desenvolve-se gradualmente e é considerada um fator relevante no sucesso escolar.

2.4. CONHECIMENTO EPIFONOLÓGICO E METAFONOLÓGICO

No que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica, Gombert (1990, cit. por Rios, 2023) sugere uma distinção entre dois tipos de conhecimento fonológico: o epifonológico e o metafonológico. Esta distinção possibilita uma melhor compreensão da forma como as crianças tomam consciência dos sons da língua e de que forma é que essa consciência evolui ao longo do tempo, acompanhando o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

O mesmo autor defende que o conhecimento epifonológico corresponde à fase em que a criança revela sensibilidade auditiva no que diz respeito às características sonoras da linguagem, que ocorre de forma intuitiva e não consciente. Esta capacidade revela-se quando, por exemplo, a criança, mesmo não sendo capaz de analisar ou manipular os sons da fala, é capaz de os diferenciar. Conforme mencionado por Sim-

Sim, Silva e Nunes (2008), a discriminação auditiva precoce dos sons da fala, por ser uma capacidade inata, manifesta-se nos primeiros anos de vida da criança. Por esse motivo, as crianças conseguem distinguir palavras semelhantes como, por exemplo, <bota> e <pato> – que apenas diferem no fonema inicial.

Quanto ao conhecimento metafonológico, segundo Gombert (1990, cit. por Rios, 2023), reporta-se à capacidade de refletir sobre os sons da linguagem oral de forma deliberada e consciente – a análise categórica das unidades fonológicas da fala. Esta competência exige o domínio dos processos fonológicos e, por esse motivo, é desenvolvida através da aprendizagem da escrita e da leitura. Consoante os autores referidos anteriormente, é o conhecimento metafonológico que permite que a criança execute tarefas complexas, tais como identificar sons iniciais ou finais numa palavra, segmentar palavras em fonemas ou manipular unidades fonológicas – como substituir ou suprimir sons numa palavra.

Assim, o conhecimento epifonológico representa a base intuitiva da percepção fonológica, ao passo que o conhecimento metafonológico simboliza a capacidade consciente e analítica de manipular os sons da língua. Esta distinção é fundamental para compreender e interpretar o desenvolvimento da linguagem infantil para que, consequentemente, se planeiem intervenções pedagógicas no que diz respeito à leitura e à escrita.

2.5. DA ORALIDADE À APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A consciência fonológica constitui uma competência fundamental no que diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita e funciona como base para o desenvolvimento da literacia emergente. Como já referimos ao longo deste relatório, a consciência fonológica diz respeito à capacidade de refletir sobre os sons da linguagem oral, permitindo, desse modo, que a criança identifique, segmente, manipule e combine unidades sonoras, sejam elas sílabas, rimas ou fonemas. De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, Ministério da Educação, 2017), a proficiência na linguagem oral e escrita constitui um eixo central para o desenvolvimento das várias literacias, evidenciando a importância de promover competências linguísticas que assegurem o acesso ao conhecimento, a construção da autonomia e a participação ativa e crítica na sociedade.

Desse modo, a estimulação da consciência fonológica, desde a educação pré-escolar até ao 1º ciclo do ensino básico, manifesta-se de forma determinante para

prevenir dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita. Os cadernos do Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP, Ministério da Educação 2009) salientam que as crianças que desenvolvem, em fases precoces, competências de discriminação auditiva, identificação de rimas, segmentação silábica e manipulação de fonemas têm tendência para apresentar uma maior taxa de sucesso no domínio da descodificação e da compreensão leitora. Neste enquadramento, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) realçam a importância do desenvolvimento da linguagem oral como pilar para a aprendizagem da leitura e a escrita, ao passo que Duarte (2000) destaca a importância da reflexão linguística no que diz respeito à construção do conhecimento metalinguístico.

Assim, a intervenção pedagógica deve ter como base uma didática centrada no aluno, valorizando as suas necessidades, ritmos, experiências linguísticas e, ainda, promovendo a sua participação no processo de aprendizagem. Viana e Ribeiro (2017) intensificam a importância de propostas integradoras que coordenem diferentes dimensões da linguagem, favorecendo aprendizagens contextualizadas e significativas. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser abordado através de estratégias de diferenciação pedagógica – adaptadas aos vários níveis de desempenho linguístico das crianças, de forma a garantir que todas têm acesso ao processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, é fundamental salientar a relação entre o desenvolvimento das competências do oral e a consciência fonológica, dado que a capacidade de ouvir, compreender e manipular os sons da linguagem está intimamente ligada à aplicação da linguagem em contextos comunicativos. Sim-Sim, Duarte e Freitas (2007) destacam que o desenvolvimento da consciência fonológica permite que as crianças tomem consciência da estrutura sonora da língua, sendo, por esse motivo, um alicerce fundamental não só para a compreensão, mas também para a produção oral. Por conseguinte, o trabalho constante destas competências facilita não só a apropriação do código de escrita, mas também potencializa o desenvolvimento da expressão oral, da fluência leitora e da produção escrita, favorecendo uma competência linguística mais coerente e articulada.

Podemos ainda associar a consciência fonológica à promoção da equidade no processo educativo. O PASEO (Ministério da Educação, 2017) destaca que a escola tem a responsabilidade de garantir oportunidades que permitam que todas as crianças, independentemente do seu contexto sociocultural, desenvolvam capacidades de comunicação eficazes. Dessa forma, as práticas pedagógicas que promovem a consciência fonológica tornam-se decisivas para que as desigualdades sejam

reduzidas, garantindo que cada criança dispõe das ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do currículo e construa aprendizagens significativas.

Assim, a coerência entre as orientações presentes em documentos de referência – o PASEO (Ministério da Educação, 2017) e os cadernos do PNEP (Ministério da Educação, 2009) – e a prática pedagógica diária constitui a base para uma intervenção educativa devidamente fundamentada e consciente. Esta intervenção deve proporcionar experiências variadas e com carácter lúdico de forma que, de modo contextualizado e progressivo, promovam o desenvolvimento da consciência fonológica, possibilitando aprendizagens sólidas e significativas no que diz respeito à leitura e à escrita.

2.6. INFLUÊNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO FONÉMICO

A leitura desempenha igualmente um papel fundamental no desenvolvimento da consciência fonémica, uma vez que permite que a criança compreenda a relação entre os grafemas e os sons da fala. O contacto constante com a leitura promove uma atenção minuciosa da estrutura sonora da língua, promovendo, desse modo, a identificação e manipulação dos fonemas, que, como já referimos, constituem as unidades mais pequenas e abstratas do sistema linguístico. Neste domínio, Viana & Ribeiro (2017) destacam a importância do envolvimento das famílias, atestando os benefícios da leitura de histórias em contexto familiar como uma abordagem impulsionadora do desenvolvimento da linguagem, da consciência linguística e do gosto pela leitura. Desse modo, a leitura partilhada em ambiente familiar representa um fator crucial no que diz respeito à criação de hábitos de leitura e na valorização da linguagem escrita, reforçando, assim, a articulação entre o contexto familiar e o contexto educativo no desenvolvimento das competências linguísticas da criança.

A consciência fonémica não surge espontaneamente, segundo Sim-Sim, Duarte e Freitas (2007), esta resulta de um processo de aprendizagem intimamente associado ao ensino da leitura. Quando são expostas ao código escrito de uma língua, as crianças são confrontadas com a necessidade de decompor as palavras em grafemas e de os associar aos respetivos sons. Este exercício contribui para que a capacidade que as crianças têm em segmentar, combinar e manipular fonemas seja reforçada e, ao mesmo tempo, para que as bases da descodificação e da escrita sejam consolidadas.

Freitas, Alves e Costa (2007) realçam que o desenvolvimento fonémico é fomentado através da leitura não só de palavras, mas também de pseudopalavras, visto que este tipo de exercício exige um processamento pormenorizado das

correspondências entre grafema e fonema. Assim, esta prática não só favorece o rigor da decodificação, mas também a automatização da leitura, proporcionando à criança um maior domínio da fluência leitora.

Neste contexto, a leitura é uma ferramenta imprescindível para aprofundar a reflexão sobre a língua. Duarte (2000) salienta que, ao operar textos escritos, a criança ativa competências metalinguísticas que lhe possibilitam tomar consciência das unidades fonológicas e do seu funcionamento. Desse modo, a leitura é um instrumento que sustenta e amplia o desenvolvimento fonémico e não apenas um meio de acesso ao conhecimento.

Por esse motivo, pode afirmar-se que a influência da leitura no desenvolvimento fonémico é determinante visto que, enquanto permite que a criança se aproprie da ligação grafema-fonema, promove também a consciência das unidades sonoras que estruturam a língua, tornando-se um alicerce fundamental para aprendizagens sólidas e significativas no domínio da literacia.

Desse modo, é importante ter em conta que o desenvolvimento da consciência fonológica se constrói através de abordagens complementares que intensificam a sensibilidade aos sons da linguagem, e não apenas por intermédio de abordagens diretamente relacionadas com a leitura. É neste sentido que a música surge como uma estratégia especialmente facilitadora, uma vez que propicia experiências auditivas ricas, significativas e lúdicas que favorecem a perceção e a manipulação das unidades sonoras da fala.

A literatura tem salientado a relação próxima entre a música e a linguagem. Segundo Gordon (2007), o desenvolvimento da audição musical – capacidade de refletir e compreender a música – está profundamente ligado à forma como a criança estrutura e interpreta padrões sonoros, demonstrando-se esta capacidade crucial no que diz respeito à diferenciação auditiva e à identificação de padrões melódicos e rítmicos. A capacidade de discriminação auditiva e o reconhecimento de padrões melódicos e rítmicos mostra-se essencial para a perceção das estruturas sonoras da linguagem, favorecendo, assim, o desenvolvimento da consciência fonológica.

Na mesma perspetiva, Patel (2008) alega que a música e a linguagem utilizam mecanismos cognitivos comuns, especialmente no que diz respeito ao ritmo, ao processamento auditivo e à organização temporal. Adicionalmente, Gardner (2011) enfatiza a relevância da inteligência musical no desenvolvimento da criança, destacando

a sua ligação com a linguagem e intensificando a importância da agregação da música nos contextos educativos.

Por esse motivo, a música constitui-se como uma abordagem especialmente significativa na promoção da consciência fonológica no contexto da Educação Pré-Escolar, visto que estimula competências auditivas, linguísticas e rítmicas, de acordo com o ponto de vista de Gordon (2007) – que sublinha a relevância da percepção e organização de padrões sonoros no desenvolvimento da audição musical.

Através de lengalengas, canções, explorações sonoras e jogos rítmicos, as crianças são expostas a estruturas linguísticas e padrões repetitivos que favorecem a identificação de diferenças e semelhanças sonoras. Associada à natureza lúdica da música, os padrões repetitivos proporcionam um ambiente de aprendizagem estimulante, no qual as crianças participam de forma ativa, aprimorando as suas competências sem terem consciência de que realizam tarefas formais de aprendizagem. Gardner (2011) alega que a inteligência musical exerce uma função fundamental no desenvolvimento da criança, o que se revela no aprimoramento de uma aprendizagem de carácter lúdico.

É relevante salientar que a música favorece a consciência da cadência e do ritmo da linguagem, características essenciais para a segmentação silábica e para a percepção da estrutura sonora das palavras. O acompanhamento de movimentos corporais ou palmas proporciona que as crianças interiorizem o ritmo da fala, determinando uma conexão entre som, corpo e linguagem. Esta estratégia alinha-se com a perspetiva de Patel (2008), de acordo com a qual o processamento rítmico adota uma função crucial na relação entre música e linguagem.

Por conseguinte, a música não deve ser vista como uma mera ferramenta complementar, mas sim como uma estratégia pedagógica munida de um potencial sublime no que respeita ao desenvolvimento da consciência fonológica. Pode ser considerado um elemento facilitador no que concerne à construção de alicerces robustos se for utilizada de forma sistemática e intencional, incentivando, ao mesmo tempo, a criatividade e o envolvimento nas tarefas propostas.

3. METODOLOGIA

3.1. PROBLEMÁTICA, PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A problemática escolhida para a investigação centra-se na linguística, nomeadamente no desenvolvimento da consciência fonológica. Desta problemática surge o problema de investigação “De que forma as atividades lúdicas, nomeadamente musicais e centradas na exploração de sons, contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças na Educação Pré-Escolar?”. Este problema é operacionalizado através das seguintes questões orientadoras:

- Que evolução apresentam as competências fonológicas após a implementação de atividades musicais?;
- De que forma as rimas e canções contribuem para a identificação, discriminação e manipulação de sons da fala?.

A presente investigação assume como objetivo geral:

- Analisar o contributo das atividades lúdico-musicais no desenvolvimento consciência fonológica das crianças em Educação Pré-Escolar.
- Explorar estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar.

Quanto aos objetivos específicos, estes são:

- Caracterizar o nível de consciência fonológica das crianças antes da intervenção;
- Avaliar a evolução das competências fonológicas após a implementação das atividades;
- Analisar o contributo de estratégias específicas (rimas e canções) na identificação e manipulação dos sons da fala.

3.2. ESTADO DA ARTE DA PROBLEMÁTICA

A consciência fonológica é uma capacidade fundamental para o desenvolvimento linguístico e no processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Alinhado com a problemática escolhida identificaram-se 11 estudos nacionais (Tobias (2014); Simões (2011); Silva (2012); Antunes (2013); Almeida (2021); Coelho (2013); Crisóstomo (2012); Santos (2020); Meira (2017); Morganheira (2012)) que abordam o desenvolvimento, a avaliação e a perceção da consciência fonológica em crianças em

idade pré-escolar. Devido ao facto da problemática de investigação incidir sobre a consciência fonológica e o estudo se focar numa área específica da língua portuguesa, não se identificam estudos internacionais adequados.

Nestes estudos foram utilizados vários instrumentos de avaliação da consciência fonológica, dos quais podemos destacar a Prova da Linguagem Oral de Sim-Sim (1997), o Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica de Rios (2023), a Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2002), o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (2006) e a Escala Geral das Matrizes Progressivas de Raven (1936). As abordagens metodológicas mais comuns nos estudos foram a metodologia quantitativa e a qualitativa, a investigação-ação e o método comparativo.

Em termos de participantes, estes estudos analisaram amostras de crianças com idade compreendida entre os 3 e os 6 anos, sendo que alguns incidiram mais o seu foco em crianças com idade entre os 4 e os 5 anos. O número de participantes dos estudos oscilou entre as 10 crianças e as 100. Um dos estudos, Morganheira, M. (2012), investigou a percepção de 15 educadoras sobre a importância da consciência fonológica. Os estudos incluíram tarefas específicas para aferir diferentes componentes da consciência fonológica, como, por exemplo, a consciência da palavra, a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica.

3.3. NATUREZA DO ESTUDO

O presente estudo, realizado em contexto de Educação Pré-Escolar, teve como referência o projeto CORALES – Avaliação da Competência Comunicativa Oral e Escrita em Português, tendo como investigadora principal a Professora Doutora Ana Rita Leitão e como co-investigadora a Professora Doutora Ana Rita Faria. Este projeto valoriza a aprendizagem ativa, a participação das crianças e o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente a autonomia, a comunicação e o pensamento crítico, permitindo que as crianças se tornem agentes do seu processo de aprendizagem. O projeto CORALES tem como finalidade capacitar futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para intervir eficazmente no desenvolvimento da linguagem das crianças, desenvolvendo uma atitude crítica, construtiva, esclarecida e positiva diante da diversidade de desempenhos e desvios linguísticos de crianças. Neste enquadramento, a investigação exerce uma função relevante no que diz respeito à fundamentação e melhoria das práticas educativas.

No que diz respeito à investigação qualitativa, que também pode ser designada por paradigma fenomenológico ou interpretativo, tem como objetivo compreender os

fenómenos a partir da visão dos participantes, tendo como foco a interpretação dos significados atribuídos às experiências humanas. Como Bogdan e Biklen (1994) referem, a abordagem qualitativa é caracterizada por ser indutiva, descritiva, centrada nos significados das experiências e pelo facto de o investigador desempenhar um papel ativo no processo. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010), os dados são, predominantemente, recolhidos através de observação participante, análise de documentos, entrevistas e, ainda, outras técnicas que permitam captar a complexidade do objeto de estudo.

Em contrapartida, associada ao paradigma positivista, a investigação quantitativa pretende explicar, antecipar e controlar acontecimentos, utilizando dados objetivos e quantificáveis. Segundo Freixo (2012), este tipo de investigação é reconhecido pela sua objetividade, generalização, controlo e racionalidade, recorrendo constantemente a questionários, escalas e testes padronizados. Por seu lado, Sousa (2005) defende também que, na investigação quantitativa, a realidade é vista como única e capaz de ser analisada de forma rigorosa, recorrendo a procedimentos estatísticos.

Relativamente à investigação de carácter misto, segundo Freixo (2012), esta combina elementos das abordagens quantitativa e qualitativa mediante a integração de métodos de recolha e análise de dados distintos. Por cruzar dados descritivos com dados numéricos, esta abordagem permite uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, considerando em simultâneo as dimensões subjetiva e objetiva da realidade.

Ora, diante do exposto, no que diz respeito ao presente estudo, a investigação produzida insere-se numa abordagem metodológica mista, uma vez que engloba elementos quantitativos e qualitativos de forma a obter uma compreensão mais completa e rigorosa do objeto de estudo.

Assim, no plano qualitativo, a recolha de dados teve como base a realização de uma entrevista semiestruturada à orientadora cooperante, o que permitiu obter informações sobre a perceção, as experiências e a interpretação desta em relação ao tema da investigação. Este tipo de entrevista, como referem Quivy e Campenhoudt (1992), propicia a espontaneidade da expressão dos sujeitos e contribui para a clarificação de aspetos que, por vezes, não se conseguem identificar em leituras ou observações iniciais. Lessard-Hébert et al. (2010) reforça, ainda, que a entrevista é fundamental para que os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e ações educativas sejam compreendidos.

Quanto ao plano quantitativo, este fundamentou-se na aplicação do Subteste 6 do teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997), que permitiu recolher dados objetivos e passíveis de análise estatística. Segundo Freixo (2012), esta abordagem

tem como objetivo identificar padrões e relações entre variáveis, proporcionando resultados comparáveis e quantificáveis.

Em conformidade com Freixo (2012) e Quivy e Campenhoudt (1992), por conciliar as dimensões qualitativa e quantitativa, a presente investigação assume um modelo hipotético-dedutivo, intercalando a dedução a partir de teorias e a indução a partir da observação, permitindo, desse modo, aprofundar a compreensão do objeto de estudo visto que beneficia da riqueza interpretativa da dimensão qualitativa e do rigor analítico da dimensão quantitativa.

3.4. PARTICIPANTES

Os sujeitos participantes na investigação foram selecionados a partir da sala onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, a sala vermelha, cuja educadora também colaborou no projeto. A sala vermelha era composta por 25 crianças cuja faixa etária variava entre os 5 anos e 3 meses e os 6 anos e 6 meses. No entanto, apesar de ter sido implementada uma intervenção pedagógica a todo o grupo, nem todas as crianças integraram a amostra de investigação visto que, para garantir maior rigor e fiabilidade aos dados obtidos, foram definidos critérios de inclusão e de exclusão.

Desse modo, somente as crianças cuja língua materna (LM) era o português europeu (PE) e que não apresentassem necessidades de saúde especiais (NSE) é que participaram formalmente na investigação. O facto de excluirmos, para a investigação, crianças com outra LM ou com NSE teve por objetivo minimizar variáveis que pudessem interferir nos resultados dos testes aplicados, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das consciências linguística e fonológica. O facto de termos tomado esta decisão tem como base Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), que destacam a importância de um domínio consolidado da LM como requisito fundamental para que se promova o desenvolvimento da linguagem e da consciência linguística no contexto da educação pré-escolar.

Além da participação das crianças, este estudo contou também com a participação da educadora titular do grupo, de forma a compreender a sua perspetiva no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica no contexto da Educação Pré-Escolar, de modo a entender o seu ponto de vista em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica. Assim sendo, a entrevista realizada teve como finalidade compreender a perceção da educadora acerca da importância da consciência fonológica no desenvolvimento da produção oral das crianças, identificar as práticas

pedagógicas a que recorre para promover as várias dimensões desta competência e, por fim, perceber quais os métodos e instrumentos que utiliza para a sua avaliação no contexto educativo.

3.5. APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

No que diz respeito a este estudo, foram aplicados três instrumentos de recolha de dados – de natureza quantitativa e qualitativa.

Primeiramente, foi aplicado um questionário sociodemográfico aos encarregados de educação da sala vermelha, com o objetivo de recolher informações pertinentes para a escolha dos participantes, nomeadamente ao nível da LM de cada criança e qual a língua falada em casa. Foram enviadas questões de resposta fechada de forma que a categorização e a análise quantitativa das respostas fossem favorecidas, tal como relatam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010). Foram enviados inquéritos sociodemográficos (cf. Apêndice 12) e consentimentos informados (cf. Apêndice 13) aos Encarregados de Educação antes da realização das sessões de recolha de dados, de forma a selecionar os participantes da investigação e obter autorização da participação das crianças no estudo. Como defendem Freixo (2012) e Sousa (2005), a utilização deste tipo de questionários permite recolher dados objetivos, sendo particularmente útil no que diz respeito à seleção de uma amostra representativa no contexto da investigação.

Depois, foi aplicado o Teste de Avaliação da Linguagem Oral (ALO, Sim-Sim, 1997) (cf. Anexo 2), com o propósito de avaliar o desempenho linguístico das crianças em várias dimensões – nomeadamente a reconstrução e segmentação silábica e fonológica –, disponibilizando dados objetivos e suscetíveis de análise. Este instrumento validado é bastante utilizado em contexto educativo para avaliar competências linguísticas de crianças em idade pré-escolar. O teste está dividido em seis subtestes, sendo que cada um se foca em diferentes dimensões da linguagem oral – o vocabulário, a articulação, a estrutura frásica e a consciência fonológica. Na presente investigação, foi utilizado exclusivamente o subteste 6 do Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997), denominado Segmentação e Reconstrução Segmental, que permite avaliar competências relacionadas com a capacidade de segmentar e manipular unidades sonoras da linguagem oral, como as sílabas e os fonemas. A escolha deste subteste como instrumento de recolha de dados é facilmente justificada pela sua relevância para o objetivo da investigação, não só por ser focado na promoção e na avaliação da

consciência fonológica, mas também pela sua adequação à faixa etária dos participantes na investigação.

Por último, foi efetuada uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, com o objetivo de compreender as suas perceções, as suas práticas pedagógicas e estratégias no desenvolvimento da linguagem, o que permitiu que fossem recolhidos dados de natureza interpretativa. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a entrevista é uma técnica fundamental de recolha de dados quando se trata de uma investigação social, uma vez que esta permite captar as perceções, interpretações e experiências dos participantes de forma profunda e autêntica. Tal como os autores anteriores, também Bogdan e Biklen (1994) defendem que a entrevista semiestruturada permite que o investigador prepare um guião de perguntas orientadoras e, ao mesmo tempo, haja flexibilidade para que a pessoa entrevistada se expresse de forma livre e espontânea.

A combinação destes três instrumentos de recolha de dados permitiu a recolha de informação diversificada, o que contribuiu para uma compreensão mais rigorosa e aprofundada da realidade em estudo.

3.6. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A escolha das técnicas de recolha de dados ao longo desta investigação surgiu da necessidade de garantir o rigor, a adequação metodológica e a validade dos dados recolhidos. Tendo em conta a natureza mista da investigação, optou-se pela utilização de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, coerentes com o objetivo do estudo.

A recolha de dados desta investigação decorreu na instituição onde foi realizada a PES de Educação Pré-Escolar, tendo sido facultada para o efeito uma sala de pequena dimensão, equipada com quatro mesas e oito cadeiras. A auscultação dos sujeitos participantes aconteceu de forma individual, existindo apenas uma criança de cada vez presente na sala, o que possibilitou assegurar um ambiente mais tranquilo e controlado para a aplicação do instrumento de recolha de dados. Este instrumento foi aplicado pela estagiária responsável por este estudo, com uma duração média de 30 a 45 minutos por participante.

A primeira recolha de dados foi efetuada através de um inquérito sociodemográfico administrado aos encarregados de educação das crianças da sala vermelha. O objetivo deste instrumento de recolha de dados era identificar informações

fundamentais para definir a amostra da investigação, principalmente quais as crianças que tinham como LM o PE e não tinham NSE. Estes questionários foram enviados com o apoio da educadora titular do grupo e foram acompanhados com um pedido de consentimento informado, assegurando, desse modo, a participação voluntária, anónima e esclarecida.

Após a definição da amostra da investigação com base nos critérios pré-definidos, realizou-se a primeira aplicação do Subteste 6 do Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997) às crianças participantes na investigação. O facto de aplicar o teste antes de qualquer intervenção pedagógica permitiu obter uma avaliação inicial das competências fonológicas de cada criança. A aplicação foi feita individualmente, num ambiente tranquilo e familiar para as crianças, seguindo rigorosamente as orientações do instrumento de recolha de dados.

Ao longo da PES, foi implementada uma intervenção pedagógica centrada no desenvolvimento da consciência fonológica, que consistiu na concretização de atividades lúdicas focadas na promoção da consciência fonológica e na sensibilização à estrutura sonora do PE, em crianças em idade pré-escolar. Estas atividades contemplaram lengalengas, jogos de rimas, histórias cantadas, exercícios de segmentação silábica e fonémica, organizadas de forma gradual e sequencial. Quanto à sua duração, esta foi distribuída ao longo da duração da PES, integrando a rotina diária do grupo. Para a sua implementação foram utilizados cartões ilustrados, instrumentos musicais, assim como o próprio corpo das crianças como instrumento expressivo e rítmico.

Ao mesmo tempo, durante esse período, foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora do grupo da sala vermelha, tendo como base um guião elaborado anteriormente. O objetivo desta entrevista foi recolher a perspetiva da educadora sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em contexto de educação pré-escolar e sobre as práticas pedagógicas que adota nesse domínio. A entrevista desenrolou-se num momento previamente agendado, tendo sido gravada, com a devida autorização da educadora, e, depois, transcrita para ser analisada.

No final da intervenção pedagógica e da PES, foi novamente aplicado o Subteste 6 do Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997) às crianças da amostra da investigação a fim de verificar se, após a intervenção pedagógica, se registavam evidências de evolução nas competências fonológicas avaliadas.

Todo o processo foi orientado pelos princípios éticos da investigação, defendidos por Freixo (2012), Quivy e Campenhoudt (1992) e Lessard-Hébert et al. (2010), particularmente o consentimento informado, a confidencialidade dos dados e o respeito pelo bem-estar das crianças.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. DESEMPENHO DAS CRIANÇAS NA AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

A avaliação do nível da consciência fonológica das crianças, tendo como foco a segmentação e a reconstrução silábica, foi realizada através do Subteste 6 do Teste de Avaliação da Linguagem Oral (ALO, Sim-Sim, 1997). Os dados quantitativos obtidos nos dois momentos de aplicação do Subteste (T1 e T2) revelam que o grupo de 18 participantes teve uma evolução positiva, após dois meses de intervenção.

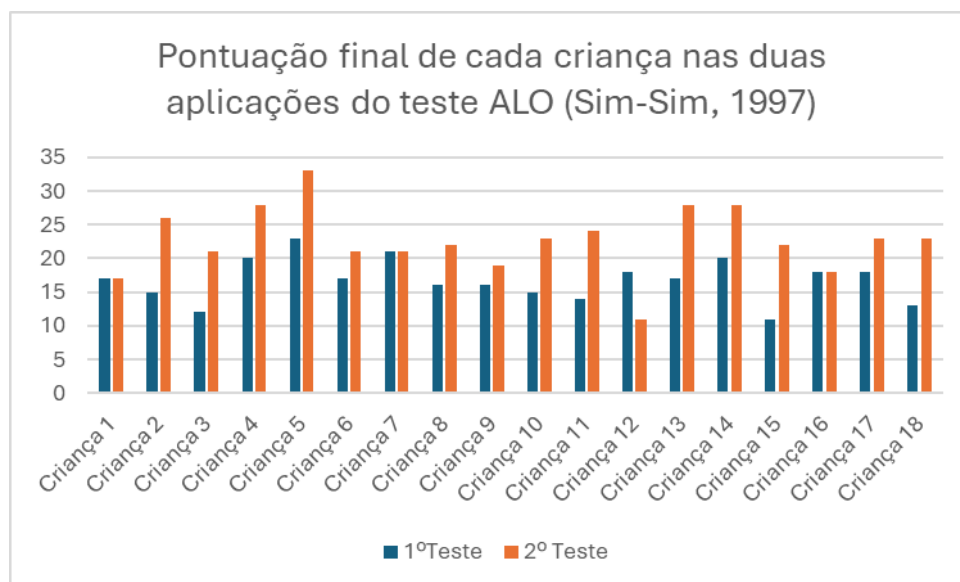


Figura 2 - Pontuação final de cada criança nas duas aplicações do teste ALO (Sim-Sim, 1997)

Deste grupo de participantes, como pode ser verificado no gráfico abaixo, 14 (77,80%) registaram progressos no que diz respeito à pontuação total, 3 (16,70%) mantiveram resultados idênticos e apenas um participante revelou regressão no seu desempenho. Estes dados sugerem que a intervenção implementada, a qual decorreu ao longo de 10 semanas, produziu efeitos globalmente positivos no desenvolvimento das competências da consciência fonológica do grupo.

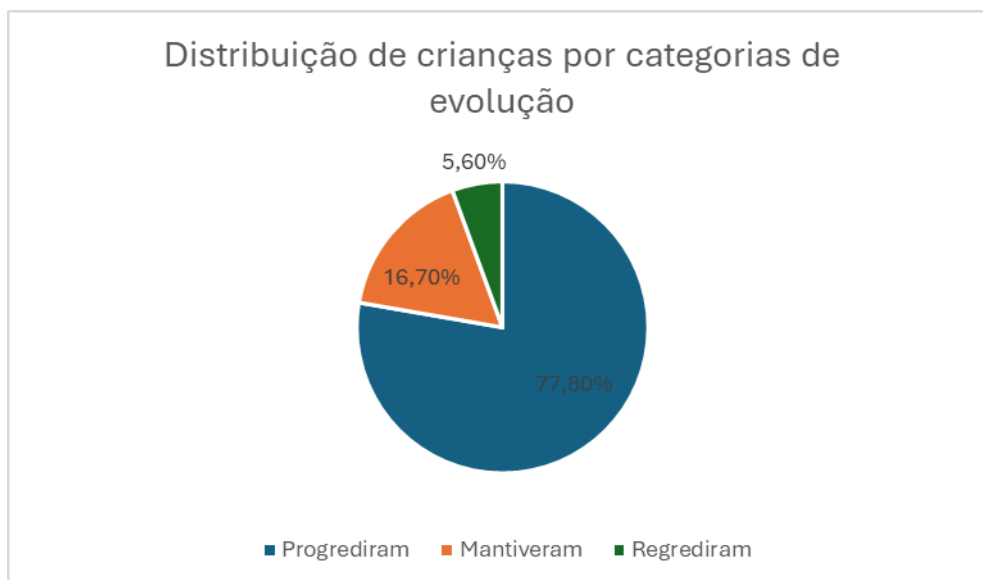


Figura 3 - Distribuição de crianças por categoria de evolução

O Subteste 6 do teste Avaliação da Linguagem Oral (ALO, Sim-Sim, 1997) divide-se em quatro blocos de desempenho: o Bloco A, que diz respeito à reconstrução silábica; o Bloco B, que diz respeito à reconstrução fonémica; o Bloco C, que diz respeito à segmentação silábica; o Bloco D, que diz respeito à segmentação fonémica. A análise dos resultados por blocos revelou diferenças de desempenho associadas a cada tipo de unidade fonológica avaliada.

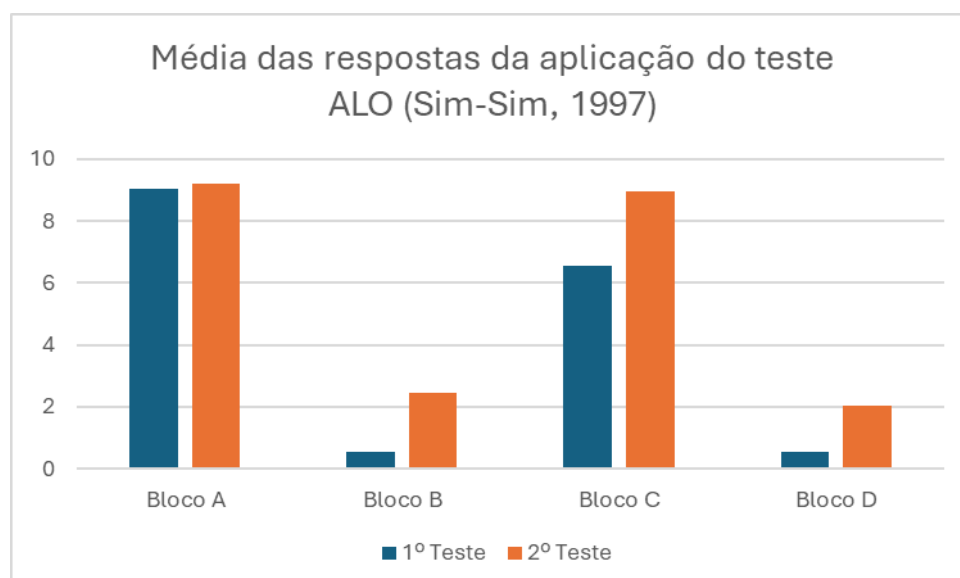


Figura 4 - Média das respostas da aplicação do teste ALO (Sim-Sim, 1997)

No que diz respeito às tarefas de reconstrução silábica e segmentação silábica, Bloco A e Bloco C, respetivamente, constatou-se um desempenho nitidamente superior às restantes dimensões avaliadas. Na primeira aplicação do teste (T1), a média do Bloco A já se encontrava com um valor elevado, com uma média de 9,06 pontos, registando uma ligeira subida aquando da segunda aplicação do teste (T2), registando uma média de 9,22 pontos. Estes resultados sugerem que tanto a reconstrução silábica como a segmentação silábica se encontravam, em certa medida, consolidadas desde o início do presente estudo.

O bloco que apresentou uma evolução mais significativa foi o Bloco C, segmentação silábica, cuja média aumentou de 6,55 pontos na primeira aplicação do teste (T1) para 8,94 pontos na segunda aplicação (T2). Esta evolução reflete um acréscimo consistente no desempenho do grupo, evidenciando um aumento na capacidade de decompor palavras em unidades silábicas. Esta evolução indica um fortalecimento da consciência da estrutura interna das palavras, demonstrando que as crianças passaram a manifestar um controlo mais organizado e intencional sobre a segmentação silábica da linguagem oral.

Por outro lado, a reconstrução fonémica, Bloco B, e a segmentação fonémica, Bloco D, revelaram-se significativamente mais exigentes para o grupo. Ainda que tenha sido registada uma evolução em ambos os blocos – Bloco B: T1- 0,55 pontos, T2- 2,44 pontos; Bloco D: T1- 0,55 pontos, T2- 2,05 pontos – os resultados situam-se substancialmente abaixo dos valores observados nas tarefas silábicas, revelando, deste modo, um desempenho mais limitado. Esta disparidade de resultados entre as tarefas silábicas e as tarefas fonémicas intensifica a ideia de que a manipulação de unidades fonémicas revela um maior nível de complexidade para as crianças, exigindo maior atenção e um nível e consciência mais abstrata, visto que os fonemas, por serem as unidades sonoras mais pequenas, não são tão perceptíveis e evidentes como as sílabas.

No que concerne à análise individual, esta revelou percursos evolutivos distintos entre os participantes. São de destacar os casos de duas crianças, que passaram de 15 (T1) para 26 pontos (T2) e de 17 (T1) para 28 pontos (T2), revelando progressos notáveis, especialmente nas tarefas de segmentação silábica e identificação do fonema inicial. Estes resultados demonstram que as crianças conseguiram ampliar e consolidar,

de forma consistente, as competências fonológicas trabalhadas no decorrer da intervenção.

Por outro lado, a análise individual revelou também uma regressão acentuada, tendo o resultado do teste diminuído de 18 (T1) para 11 pontos (T2). Esta regressão não deve ser interpretada como uma perda do conhecimento linguístico implícito, mas sim como uma oscilação no desempenho consciente das competências fonológicas. Sim-Sim (1997) refere que a consciência fonológica, especialmente o nível fonémico, consiste numa competência metalinguística de elevada complexidade, cuja consolidação depende de um processo gradual de explicitação das unidades sonoras da língua, cujo domínio não é imediato e pode revelar oscilações ao longo do desenvolvimento.

Do ponto de vista linguístico, é importante distinguirmos o conhecimento implícito da língua – que permite que a criança utilize corretamente os sons quando fala – e conhecimento metafonológico, que exige que a criança seja capaz de refletir e manipular de forma consciente os sons. Duarte (2008) defende que a passagem de um nível epilinguístico para um nível metalinguístico implica uma estabilização progressiva e, por esse motivo, a oscilação no desempenho pode refletir flutuações no acesso consciente às representações fonológicas, e não necessariamente a perda dessas representações.

As autoras Freitas, Alves e Costa (2007) referem também que, por serem unidades abstratas e por não serem diretamente segmentadas na cadeia da fala, a manipulação de fonemas requer um nível de análise linguística mais aprimorado do que o simples processo de manipular sílabas. Sob esta ótica, as tarefas fonémicas estão especialmente sujeitas à clareza com que a criança consegue perceber e manipular os sons da língua. Uma menor estabilidade dessas representações pode manifestar-se numa descida pontual da pontuação do teste aplicado, sem que tal signifique uma regressão estrutural no desenvolvimento linguístico.

O desenvolvimento da consciência fonológica não acontece de forma uniforme nem tem um desenvolvimento linear e contínuo. Como refere Sim-Sim (1997), o desenvolvimento da consciência fonológica é um processo de tomada de consciência das unidades sonoras de uma língua, durante o qual podem ocorrer momentos de reorganização e ajuste interno das representações fonológicas. Assim, as variações observadas no desempenho das crianças podem espelhar períodos temporários no processo de desenvolvimento e consolidação da consciência metalinguística, não refletindo necessariamente uma diminuição das competências adquiridas anteriormente.

Em síntese, as variações observadas no desempenho das crianças – incluindo as regressões – devem ser interpretadas como manifestações naturais do processo gradual da construção da consciência fonológica, que se desenvolve a diferentes ritmos entre as crianças e de forma não linear (Sim-Sim, 1997; Duarte, 2008). Os momentos de oscilação espelham a transição entre um conhecimento intuitivo e implícito para um conhecimento explícito – metalinguístico – ainda em consolidação, sobretudo nas tarefas fonémicas, cuja abstração faz com que o desempenho seja mais sensível a fatores como o envolvimento na atividade, na autorregulação e na atenção, como defendem Freitas, Alves & Costa (2007). Uma vez mais, estes padrões realçam que as variações pontuais no desempenho das crianças devem ser interpretadas como processos de reorganização e consolidação das representações fonológicas, e não como uma perda das consequências adquiridas até ao momento. Por essa razão, a análise deve integrar observações quantitativas e qualitativas, de forma a permitir uma compreensão mais completa do percurso individual de cada criança. Esta perspetiva sublinha ainda que é fundamental que as estratégias pedagógicas sejam adaptadas e sistemáticas de forma a promover a consolidação gradual das competências fonológicas.

4.2. INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS IDADE E SEXO NO DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO

A análise dos resultados obtidos no Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997) permite refletir sobre a possível influência de variáveis individuais do desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente no que diz respeito à idade

e ao sexo dos participantes. O grupo que integrou o estudo conta com crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos – período do desenvolvimento linguístico que se caracteriza por progressos consideráveis nas capacidades de identificação, segmentação e manipulação das unidades sonoras da língua.

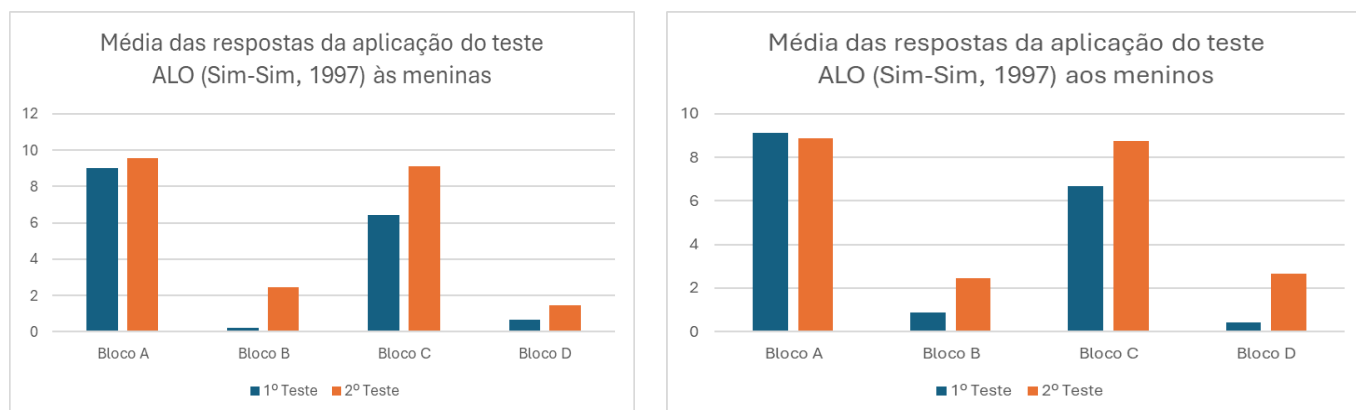


Figura 5 - Média das respostas da aplicação do teste ALO (Sim-Sim, 1997) às meninas e aos meninos

A observação dos gráficos referentes às médias do desempenho das meninas e dos meninos revela uma evolução positiva entre o primeiro e o segundo momento de aplicação do Teste de Avaliação da Linguagem Oral (ALO; Sim-Sim, 1997). Tal acontecimento sugere que, durante o período de intervenção, as crianças foram desenvolvendo as suas competências de consciência fonológica de forma progressiva. No entanto, esta progressão não aconteceu em todos os blocos do teste ALO (Sim-Sim, 1997). Os resultados com valores mais elevados, tanto no grupo das meninas como no grupo dos meninos, ocorrem no Bloco A (reconstrução silábica) e no Bloco C (segmentação silábica), cujas tarefas estão associadas às unidades silábicas. Estes resultados revelam que as competências relacionadas com a identificação e manipulação de sílabas estão relativamente mais consolidadas nesta fase do desenvolvimento.

Por outro lado, os Blocos B e D, cujas tarefas são de natureza fonémica, apresentam valores médios inferiores, ainda que tenham sido observadas melhorias em ambos os blocos. Este resultado revela que as tarefas que exigem a identificação ou a manipulação de fonemas continuam a representar um desafio para as crianças com idades entre os 5 e os 6 anos. Este facto pode ser justificado através da complexidade cognitiva associada à consciência fonémica, visto que os fonemas correspondem a

unidades mais abstratas e menos perceptíveis na cadeia de fala. Contudo, a evolução registada entre a primeira aplicação do teste ALO (Sim-Sim, 1997) e a segunda revela que estas competências estão em processo de desenvolvimento, evidenciando progressos graduais durante o período de intervenção.

Este padrão é consistente com o que tem sido descrito na literatura sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, que indica que as competências relacionadas com unidades silábicas tendem a emergir e a consolidar-se antes das que envolvem a manipulação de unidades fonémicas. De um ponto de vista geral, as crianças revelam maior facilidade na identificação e manipulação de unidades silábicas antes de desenvolverem inteiramente a capacidade de operar unidades fonémicas. Este facto está relacionado com a organização hierárquica da estrutura fonológica, na qual a sílaba representa uma unidade prosódica intermédia perceptível na produção da fala.

Segundo Sim-Sim (1997), o desenvolvimento da consciência fonológica acontece de forma sequencial e progressiva, começando por unidades linguísticas mais simples e acessíveis – sílabas e palavras – e avançando para unidades mais abstratas que requerem um maior nível de reflexão e consciência sobre a própria linguagem – os fonemas.

Este ponto de vista é também defendido por Fromkin et al. (2014), que referem que os fonemas – que correspondem a unidades fonológicas de natureza abstrata que não se exprimem de forma isolada no discurso – constituem unidades mínimas distintivas do sistema fonológico e que a sua identificação exige um grau de análise linguística mais primoroso e uma maior abstração cognitiva. Desse modo, a capacidade de refletir explicitamente sobre estas unidades fonológicas pressupõe o desenvolvimento de competências metalinguísticas mais complexas, que se vão consolidando gradualmente ao longo da infância.

Todavia, os progressos observados entre as duas aplicações do Subteste 6 do Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997) revelaram que a identificação e manipulação de unidades silábicas e fonémicas estava em desenvolvimento, confirmando, desse modo, uma evolução progressiva durante o período de intervenção.

No que diz respeito à variável sexo, as diferenças observadas entre o resultado das meninas e dos meninos revelam-se pouco expressivas e, por esse motivo, não apontam para um padrão de superioridade de um grupo em relação ao outro. As médias obtidas nos diferentes blocos mostram desempenhos semelhantes entre os dois grupos, constatando-se apenas pequenas variações entre tarefas e momentos de avaliação. Estes resultados indicam que, no grupo em estudo, o sexo dos participantes não constitui uma condicionante para o desenvolvimento das competências de consciência

fonológica. As variações observadas refletem, sobretudo, diferenças individuais no ritmo de desenvolvimento linguístico e nas experiências de estimulação linguística.

Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência fonológica está fortemente relacionado com fatores de natureza linguística, principalmente a maturação das capacidades de processamento fonológico, a frequência e a qualidade das interações verbais em que a criança participa e as oportunidades de contacto com atividades relacionadas com a literacia emergente. Promover a exploração dos sons da língua através de jogos fonológicos, rimas, segmentação de palavras ou outras atividades semelhantes, constitui um fator especialmente relevante para o desenvolvimento das competências fonológicas.

Desta forma, a investigação realizada com crianças em idade pré-escolar evidenciou que os rapazes e as raparigas tendem a apresentar desempenhos semelhantes em tarefas de consciência fonológica, não se verificando diferenças significativas associadas ao sexo. Moura & Salgado (2008) defendem ainda que as variações observadas devem ser interpretadas não só em função das experiências linguísticas e educativas vivenciadas pelas crianças, mas também em função das particularidades do percurso individual do desenvolvimento da linguagem de cada uma delas.

4.3. PERSPETIVAS DA EDUCADORA COOPERANTE SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A realização da entrevista à educadora cooperante teve como principal objetivo recolher a sua perceção sobre a importância da consciência fonológica e das estratégias que utiliza na promoção desta competência em crianças em idade pré-escolar. A escolha deste instrumento decorreu do guião de entrevista previamente definido, que permitiu estruturar as questões de forma organizada, compreendendo dimensões como a definição da consciência fonológica, os contributos desta para a aprendizagem da leitura e da escrita, as práticas pedagógicas adotadas pela educadora cooperante, os mecanismos de avaliação utilizados e as dificuldades mais comuns observadas nas crianças.

A análise de conteúdo da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante foi conduzida com base numa abordagem de categorização temática, permitindo identificar e organizar unidades de significado relevantes em categorias e subcategorias, de acordo com os princípios propostos por Bardin (2011).

Assim, com base na análise das respostas obtidas, surgiram diversas categorias que espelham as práticas, concepções e percepções da educadora no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica no contexto da Educação Pré-Escolar.

No que diz respeito à concepção de consciência fonológica, a educadora realça o seu papel crucial no desenvolvimento da linguagem, realçando a necessidade de que as crianças compreendam a estrutura da língua, especialmente a ligação entre sons, sílabas e palavras. Destaca também o facto desta competência representa uma base fundamental para a aquisição da leitura e da escrita, realçando a relevância da tomada de consciência dos sons da fala e da sua organização de unidades mais simples e concretas para unidades abstratas e complexas.

No que concerne à abordagem pedagógica ao desenvolvimento da consciência fonológica, a orientadora cooperante considera imprescindível uma abordagem estruturada e gradual, argumentando que a aprendizagem deve ter início na frase, passando pela palavra, sílaba e, finalmente fonema, mostrando uma lógica linear e sistemática. Esta evolução está associada a estratégias de repetição, exploração oral e registo, possibilitando que as crianças consolidem progressivamente as várias unidades da linguagem.

Quanto às estratégias e atividades pedagógicas, evidencia-se a utilização de histórias como base para o trabalho linguístico. A partir destas são explorados sons, sílabas, e palavras-chave. A educadora menciona também a utilização de jogos de linguagem, letras móveis, atividades de construção de frases e cartões imagem-palavra, destacando uma prática contextualizada e centrada na aprendizagem ativa.

No que se refere à flexibilidade na intervenção pedagógica e diferenciação, a educadora assume uma abordagem flexível, adequando as atividades aos interesses e necessidades do grupo, recorrendo ao reforço positivo e a estratégias de motivação individual. Esta adaptação torna-se evidente no trabalho com crianças que revelam menor nível de motivação ou dificuldades, recorrendo a uma interação mais próxima com o adulto ou a situações de jogo.

Relativamente à utilização das expressões artísticas e da música, a orientadora confere um papel notável às canções, à música, às lengalengas e aos jogos musicais no desenvolvimento da consciência fonológica e da linguagem oral e menciona que estas estratégias contribuem de forma positiva para o envolvimento das crianças, uma vez que possibilitam a exploração lúdica dos sons e facilitam a memorização.

Por fim, a educadora, no que concerne à avaliação da linguagem e da consciência fonológica, prioriza a avaliação informal e contínua, assente na observação, na análise das interações das crianças e no registo das suas produções orais. Este tipo de

avaliação proporciona-lhe acompanhar a progressão individual de cada criança, identificar possíveis dificuldades e ajustar a intervenção pedagógica ao longo do ano letivo.

Sumariamente, a análise da entrevista à educadora cooperante demonstra uma prática pedagógica intencional e contextualizada, na qual sobressai a valorização das atividades linguísticas, musicais e lúdicas como estratégias impulsionadoras do desenvolvimento da consciência fonológica.

A entrevista à educadora cooperante permitiu, ainda, analisar as estratégias implementadas pela educadora – como o uso de histórias, rimas, trava-línguas, canções, lengalengas e jogos fonológicos – permitindo identificar práticas que promovem a articulação entre a oralidade, ludicidade e aprendizagem formal. Os dados obtidos através da análise da entrevista estão de acordo com o que a literatura defende e preconiza. Por um lado, Sim-Sim (2008) destaca a importância de existirem contextos ricos em atividades intencionais para promover a consciência fonológica. Por outro, Freitas et al. (2007), dão ênfase ao papel das atividades lúdicas no desenvolvimento da consciência fonológica.

Do mesmo modo, o recurso a estratégias centradas na musicalidade da linguagem – como as canções e as rimas – alinha-se com as perspetivas de Gordon (2007) e Patel (2008), que enfatizam a conexão entre a linguagem e a música ao nível do processamento auditivo, rítmico e da estruturação temporal. Desta forma, as práticas retratadas pela educadora intensificam a ideia de que a associação de atividades lúdicas e musicalizadas representa uma estratégia pedagógica útil na promoção da consciência fonológica, contribuindo, ao mesmo tempo, para a consolidação de aprendizagens significativas e o envolvimento das crianças.

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Tendo em conta os resultados obtidos, e recuperando as questões norteadoras e os objetivos deste estudo, podemos concluir que o desenvolvimento da consciência fonológica no contexto de Educação Pré-Escolar sucede forma gradual e diferenciada, atestando a existência de diferentes níveis de desempenho ao nível das competências linguísticas. O estudo permitiu analisar o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente a consciência fonológica, no contexto da Educação Pré-Escolar, demonstrando a sua importância no âmbito da ação pedagógica – embora não tenha sido possível comprovar de forma indiscutível a sua função estruturante no que diz respeito à preparação das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o desenvolvimento da linguagem acontece de forma gradual e distinta entre crianças, o que implica que a intervenção pedagógica seja adaptada às características individuais de cada criança. Os dados recolhidos – quer através da entrevista semiestruturada à educadora cooperante, quer através do Teste de Avaliação da Linguagem Oral – demonstraram a presença de variados níveis de desempenho linguístico entre a amostra, intensificando a ideia de que o desenvolvimento da linguagem acontece a ritmos diferentes e carece de uma intervenção pedagógica adequada.

Foi, de igual modo, possível verificar que a realização de atividades lúdicas, estruturadas de forma intencional, contribuiu para o desenvolvimento das competências fonológicas avaliadas – identificação, discriminação e manipulação de segmentos sonoros da fala. Esta evidência é comprovada não só por Freitas et al. (2007), que realçam a importância de um trabalho constante da consciência fonológica no contexto de Educação Pré-Escolar, mas também por Viana & Ribeiro (2017), que frisam a relevância de práticas pedagógicas focadas na oralidade e no desenvolvimento das competências linguísticas emergentes.

Estes resultados sugerem, ainda, que o estímulo da consciência fonológica favorece o desenvolvimento das competências do oral – principalmente ao nível da identificação e manipulação de sons e da discriminação auditiva. Segundo Sim-Sim, Duarte e Freitas (2007), a consciência fonológica representa uma dimensão crucial do desenvolvimento linguístico, permitindo, desse modo, que a criança tome consciência da estrutura sonora da língua e melhore a sua comunicação. Ainda assim, os dados não possibilitaram determinar uma relação explícita e conclusiva entre estas competências e a aprendizagem da leitura e da escrita.

A análise qualitativa da entrevista à educadora cooperante permitiu aprofundar a percepção das práticas pedagógicas desenvolvidas, demonstrando uma atuação flexível, intencional e adequada aos interesses e necessidades do grupo. É de salientar a adoção de uma abordagem gradual no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica – tendo como ponto de partida unidades linguísticas simples para unidades complexas e abstratas – de acordo com o que defendem Sim-Sim et al. (2007) – a evolução gradual deste processo. Também as estratégias diversificadas – histórias, materiais manipuláveis e jogos linguísticos – são valorizadas pela educadora e vistas como abordagens que impulsionam a articulação entre a literacia e a oralidade (Viana e Ribeiro, 2017).

É, ainda, de salientar a importância concedida à dimensão lúdica e à inserção da música nas práticas educativas – ângulo largamente realçado no discurso da educadora. O uso de rimas, lengalengas, canções, trava-línguas e jogos sonoros mostrou-se uma estratégia especialmente relevante para fomentar o contacto com os sons da língua de forma significativa e envolvente. Mais do que favorecer o envolvimento e a participação ativa das crianças, estas práticas educativas, intensificam a noção dos padrões sonoros da linguagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da consciência fonológica, de acordo com os pontos de vista de Gordon (2007) e de Patel (2008) – que sublinham a relação entre linguagem e música ao nível do processamento auditivo.

Contudo, é importante reconhecer alguns entraves do estudo, principalmente o tempo limitado de recolha de dados e o número reduzido de participantes, que são elementos que poderão ter limitado os resultados obtidos. Assim, era pertinente que a amostra fosse mais alargada e que o tempo para a intervenção fosse prolongado, de maneira a aprofundar a conexão entre a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente Relatório Final de Mestrado constituiu uma oportunidade de articular as aprendizagens efetuadas no decorrer das duas PES, realizadas em contextos diferentes, designadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este trajeto possibilitou o contacto com diferentes níveis de ensino, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de competências reflexivas, profissionais e pessoais, fundamentais para a futura prática docente.

Em ambos os contextos, as experiências manifestaram-se complementares, viabilizando uma compreensão mais abrangente do papel do educador e do professor enquanto mediadores do processo educativo. No que diz respeito ao contexto da Educação Pré-Escolar, foi destacada a relevância da intencionalidade pedagógica, da ludicidade e da promoção de contextos de aprendizagem ricos em interação e linguagem. No contexto do 1.º CEB destacou-se a importância da continuidade no desenvolvimento das competências já emergentes na Educação Pré-Escolar e a importância de as abordagens educativas serem organizadas de forma intencional e contextualizada – o que permitiu compreender a articulação entre estes dois níveis de ensino.

Quanto ao estudo empírico, este representou uma oportunidade essencial para aprofundar o conhecimento sobre a consciência fonológica em idade pré-escolar, assim como compreender, de forma explícita, o impacto de práticas pedagógicas de natureza lúdica e intencionalmente estruturadas. Esta componente investigativa possibilitou o desenvolvimento de um posicionamento mais fundamentado e crítico sobre a prática educativa – além do contacto com instrumentos de recolha e análise de dados.

No decorrer deste percurso, constatou-se que o desenvolvimento da consciência fonológica e da linguagem ocorre de forma gradual e diferenciada entre as crianças, exigindo, por esse motivo, uma intervenção pedagógica adequada aos diferentes ritmos de aprendizagem. Desse modo, verificou-se que utilização de atividades lúdicas contribuiu não só para a promoção de aprendizagens mais consistentes e motivadoras, mas também para um maior envolvimento das crianças.

No que diz respeito à entrevista realizada à educadora cooperante, esta constituiu uma experiência enriquecedora na medida em que permitiu uma aproximação à prática pedagógica em contexto real. Evidenciou-se a valorização de estratégias diversificadas – como histórias atividades de expressão oral e jogos linguísticos – assim como a importância da observação contínua de forma a adaptar as práticas às necessidades e

características das crianças. Esta experiência contribuiu para fortalecer a compreensão do papel do educador enquanto mediador do processo de aprendizagem.

Sucintamente, o presente Relatório Final de Mestrado representou uma experiência formativa enriquecedora, possibilitando a integração de conhecimento teórico, prática pedagógica em dois níveis de ensino distintos e a investigação no contexto da Educação Pré-Escolar. Esta articulação reforça a importância de uma prática educativa intencional, reflexiva e centrada na criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Arends, R. I. (2012). *Aprender a ensinar* (9.ªed.). McGraw-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L., F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). O ensino da leitura: A dimensão textual. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Campos, J., BarbosaDucharne, M., Dias, P., Rodrigues, S., Martins, A. C., & Leal, M. (2019). *Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care*. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(3), 237–246. <https://doi.org/10.1007/s1056001805949>
- Candeias, F., & Perdigão, R. (2024). *Relatório técnico: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*. Conselho Nacional de Educação. https://cnedu.pt/content/home/Recomendacoes_e_Relatorios/Relatorio_Tecnico_PASEO.pdf
- Canter, L., & Canter, M. (2001). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom* (3rd ed.). Canter & Associates.
- Cardona, M. J. (2014). *Ética e educação: Perspetivas para a formação do professor*. Padrões Culturais.
- Costa, D., Cunha, M., Ferreira, C., Gama, A., Machado-Rodrigues, A. M., Rosado-Marques, V., Nogueira, H., Silva, M.-R. G., & Padez, C. (2020). *Self-reported symptoms of depression, anxiety and stress in Portuguese primary school-aged children*. *BMC Psychiatry*, 20, Art. 87. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02498-z>
- Conselho Nacional de Educação (2019). *Educação inclusiva em Portugal: Desafios e propostas*. CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2017). *Organização escolar: o tempo*. Conselho Nacional de Educação (CNE).

- Conselho Nacional de Educação (2022). *Estado da Educação 2021*. CNE
- Diário de Notícias. (2024, 15 de setembro). *140 mil, 187 nacionalidades: estrangeiros são quase 14% dos alunos do Básico e Secundário*.
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Estratégia nacional de educação para a cidadania digital*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso
- European Commission. (2023). *Education and training monitor 2023: Portugal*. Publications Office of the European Union.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2014). *An introduction to language*. Wadsworth Cengage Learning.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gordon, E. E. (2007). *Learning sequences in music: Skill, content and patterns*. GIA Publications.
- Jesus, A. S., Margarido, C., Torrecilla Sánchez, E. M., & Pocinho, R. (2023). *O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar*. Revista Lusófona de Educação, 62. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04>
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Pactor

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.

Mateus, M. H., Falé, I., & Freitas, M. J. (2016). *Fonética e fonologia do português*. Universidade Aberta.

Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Mesquita, E., Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores – A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo

Ministério da Educação. (2009). *Programa Nacional de Ensino do Português: Cadernos de apoio*. Ministério da Educação.

Moraes, M. D. (2025). *A música e o lúdico na educação infantil: Estratégias para o desenvolvimento integral*. International Integralize Scientific.

Moreno, J. L. (1951). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*. Beacon House.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., & Castro, S. L. (2009). *Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity*. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712-723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>

Moura, A. M., & Salgado, C. A. (2008). Consciência fonológica em crianças pré-escolares. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(3), 214–220.

Muggli, Z., Mertens, T. E. C., Silva Sá, F., Amado, R., Teixeira, A. L., Vaz, D., & Martins, M. R. O. (2021). *Migration as a determinant in the development of children's emotional and behavior problems: A quantitative study for Lisbon region, Portugal*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 375. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020375>

Município de Almada (2024). *Caderno 0 – Indicadores Demográficos, Habitação, Rendimentos e Apoios Sociais*

Niza, S. (2019). *Ética e prática pedagógica na infância*. Fundação Maria Ulrich.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A pedagogia-em-participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Sousa, F., & Pimentel, A. (2018). *A profissionalidade ética do educador*. Porto Editora.

Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1976). *A construção do real na criança*. Bertrand, Lisboa.

Ponte, J. P. (2014). *Tecnologias digitais na educação: Potencialidades e desafios*. Texto Editores.

Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Padrões Culturais Editora.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências*. Gradiva.

República Portuguesa. (2018). *Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º129/2018, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Rodrigues, D. (2018). *Educação inclusiva: Desafios e oportunidades*. Porto Editora.

Roldão, M. C. (2022). *Cidadania e profissionalidade docente: Desafios contemporâneos*. Edições Sílabo.

Santos, M., Santos, N. N., Franco, G., & Silva, E. P. (2020). *Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Avaliação do programa KidsTalentum*. *Psicologia*, 34(2), 123-142. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1503>

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Freitas, M. J. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. PNEP.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. 2nd edition. ASCD

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. L., Ribeiro, I. (2017). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Lusoinfo Editora.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação da atividade de dança no contexto da Educação Pré-Escolar

Estágio em: <u>Educação Pré-Escolar</u>			Sala/Faixa Etária: <u>5/6 anos</u>	
Planificação Diária			Data: <u>13/03/2025</u>	
Tema/atividade: Dança			Conteúdos: Expressão motora e Expressão musical	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Promover aquisições motoras básicas que as crianças já adquiriram; - Desenvolver a resistência, a flexibilidade e a destreza em geral; - Aprender a alterar, coordenar e diferenciar os movimentos corporais de modo a aperfeiçoar as capacidades motoras; - Estimular a expressão corporal através da música e da dança.	- Aprimorar o equilíbrio de movimentos (saltar) através da dança; - Diferenciar esquerda, direita, frente e trás; - Distinguir o ritmo (rápido e lento).	A atividade inicia com um pequeno aquecimento que consiste em rodar o pescoço, os braços, a anca, os joelhos e os pés. Em seguida, são ensinados 4 passos de dança, primeiro sem música e, depois, com música. Depois de adquiridos estes passos de dança, são ensinados os outros 4, através do mesmo método. Posteriormente, realizamos todos os passos de dança sem música. No final, é feita a coreografia toda com música.	- Espaço amplo (ginásio ou campo de futebol); - Coluna.	- Registos fotográficos; - Observação direta.

Apêndice 2 – Planificação da atividade “Exploração de instrumentos musicais” no contexto da Educação Pré-Escolar

Estágio em: _Educação Pré-Escolar_____			Sala/Faixa Etária: __5/6 anos_____	
Planificação Diária			Data: _04/04/2025_____	
Tema/atividade: Exploração de instrumentos musicais			Conteúdos: Expressão e Comunicação – Expressão Musical	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Promover o contacto com os diferentes tipos de instrumentos musicais; - Fomentar a curiosidade pelos diferentes sons; - Estimular a capacidade de observação, identificação e classificação.	- Identificar e diferenciar os três principais grupos de instrumentos musicais (sopro, percussão e cordas); - Reconhecer auditiva e visualmente os vários instrumentos dentro de cada grupo; - Promover a linguagem oral através de conversa	Com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios, despertar a curiosidade e preparar o grupo para o tema que vai ser explorado vai ser feita 1 questão: “Quais os instrumentos musicais que conhecem?”. Em seguida, vão ser apresentados três vídeos breves, correspondentes aos principais grupos de instrumentos. Após cada vídeo, vai ser promovido um pequeno diálogo com o grupo de forma que as crianças partilhem o que observaram e ouviram.	- Computador; - Projetor.	- Observação direta do interesse, participação e capacidade de identificar os instrumentos; - Registo das intervenções espontâneas; - Reflexão final do grupo sobre a experiência.

	orientada.	Depois, vão ser mostradas imagens de instrumentos musicais e as crianças vão ter de dizer em que grupo (cordas, percussão ou sopro) se inserem esses instrumentos musicais a fim de consolidar conhecimentos. No final, vão ser colocadas questões como “Qual foi o instrumento que mais gostaram?”, “Qual é o instrumento que vos parece mais difícil de tocar?” e, ainda, “Gostavam de experimentar algum destes instrumentos?”, estimulando, dessa forma, a expressão oral e favorecendo a autoavaliação da experiência que viveram.		
--	------------	--	--	--

Apêndice 3 – Planificação da atividade “Do sofá aos sons” no contexto da Educação Pré-Escolar

Estágio em: <u>Educação Pré-Escolar</u>			Sala/Faixa Etária: <u>5/6 anos</u>	
Planificação Diária			Data: <u>24/04/2025</u>	
Tema/atividade: Do sofá aos sons			Conteúdos: Expressão e comunicação, educação artística	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Estimular a linguagem oral; - Aumentar o nível da consciência fonológica; - Promover o gosto pela leitura e pela música; - Incentivar a participação ativa das crianças.	- Identificar personagens e elementos da história; - Diferenciar sons fortes e fracos; - Aumentar o vocabulário.	No primeiro momento, e como introdução à atividade, será lido o livro <i>Todos no sofá</i>, de Luísa Ducla Soares, de forma interativa e acompanhada por acordes de guitarra. No decorrer da leitura da história vai ser pedido às crianças que participem ativamente, ajudando, assim, a contar a história. Depois da leitura, vai ser realizado um breve momento de análise da história que ouvirem. Vai ser pedido que as crianças identifiquem os animais existentes na história, que distingam se são animais selvagens ou domésticos e que contem quantos animais aparecem na história, de forma a desenvolver o raciocínio lógico, a memória, a	- Livro <i>Todos no Sofá</i>, de Luísa Ducla Soares; - Guitarra; - Instrumentos musicais (guizeiras, maracas, triângulo, clavas, reco-reco, pratos).	- Registos fotográficos; - Observação direta; - Grelha de avaliação de desempenho.

		atenção e a capacidade de interpretação das crianças. Em seguida, vai ser promovido um pequeno momento de conversa que será orientado através de quatro questões que têm como objetivo explorar a relação que cada criança tem com a música. As questões serão: "O que é a música?", "O que sentem quando ouvem música?", "Com quem mais gostam de ouvir música?" e "Gostavam de ter uma área de música na nossa sala?". O segundo momento consiste na exploração livre dos instrumentos musicais que existem na escola.		
--	--	---	--	--

Apêndice 4 – Planificação da atividade “Decoração da caixa dos instrumentos musicais” no contexto da Educação Pré-Escolar

Estágio em: <u>Educação Pré-Escolar</u>			Sala/Faixa Etária: <u>5/6 anos</u>	
Planificação Semanal			Data: <u>03/06/2025</u>	
Tema/atividade: Decoração da caixa dos instrumentos musicais			Conteúdos: Expressão e comunicação (educação artística)	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Estimular a capacidade de escuta, argumentação e negociação ao envolver o grupo na decisão da decoração da caixa; - Promover a expressão criativa, através de técnicas diferentes; - Aprimorar a motricidade através do	- Participar em decisões coletivas, expressando as suas ideias e respeitando as dos outros; - Experimentar técnicas de expressão plástica diferentes (pintura com borrifador, contorno, recortar e colar); - Relacionar linguagens diferentes (musical e	Após uma conversa em grande grupo sobre a decoração da caixa onde estão guardados os instrumentos musicais criados pelas crianças e pelas suas famílias, o grupo sugeriu decorá-la com notas musicais pintadas em papel, utilizando borrifadores. Posteriormente, essas notas vão ser recortadas e coladas na caixa. Ainda em grande grupo, vão decidir quantas cores vão utilizar e quais são essas cores. Depois, em grupos de 3 começam as suas pinturas. Quando as folhas estiverem secas, cada	- Borrifadores; - Tintas; - Folhas de papel; - Moldes de notas musicais; - Tesouras; - Cola; - Lápis de	- Observação direta; - Registos fotográficos; - Conversa em grande grupo sobre como correu a atividade e o que podemos melhorar.

recorte, contorno e uso de borrifadores.	plástica) na construção de significados.	criança vai escolher uma nota musical e fazer o seu contorno na pintura. Por fim, cada criança vai recortar e colar a sua pintura na caixa que guarda os instrumentos musicais.	carvão.	
--	--	---	---------	--

Apêndice 5 – Planificação da atividade “Vamos criar uma história juntos” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atividade	Descrição da atividade	Aprendizagens Essenciais	Descritores (PASEO)	Tempo	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Vamos criar uma história juntos	Para a atividade vamos utilizar, como recurso, os dados das histórias. Este recurso, é composto por 5 dados e, cada um deles, dá-nos uma personagem, um espaço, um tempo, um meio de transporte, um acontecimento importante e um objeto. São escolhidos, aleatoriamente, 5 alunos para	- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos; - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades; - Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto;	A, B, C, D, E, H, J	60'	- Dados das histórias; - Telemóvel para gravar a atividade.	- Observação direta; - Gravação do discurso de cada aluno.

	rolar 1 dado à vez. Depois de sabermos a personagem, o espaço e tempo onde decorre a ação, o meio de transporte, o acontecimento importante e o objeto da história é tempo de começarmos a construí-la. Para isso, um aluno começa a história e, depois, os outros vão continuando. Esta atividade vai ser gravada, com recurso a um telemóvel, para que, depois, possa ser transcrita e	mudança de espaço); • Usar, com intencionalidade, conectores de tempo, de causa, de maior frequência na formação de frases complexas.				
--	---	--	--	--	--	--

	impressa para cada um dos alunos.					
--	---	--	--	--	--	--

Apêndice 6 – Planificação da atividade “Caça ao tesouro” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atividade	Descrição da atividade	Aprendizagens Essenciais	Descritores (PASEO)	Tempo	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Caça às letras e números	A turma é dividida em 4 grupos de 6. Cada grupo tem de encontrar todas as letras e números que estão escondidos dentro do edifício da escola e no recreio.	Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades	B, C, D, E, F	45'	Flash cards com várias vogais e números.	Observação
Estação do português	Depois da caça às letras e números, cada grupo terá de formar o maior número de ditongos e têm	Representar por escrito os fonemas através dos respectivos grafemas e dígrafos;	A, B, E, F, G, H, I, J	20'	Cartões com letras encontradas na etapa anterior da atividade.	Observação

		de lê-los em voz alta.				
Estação da matemática	Com os números que encontraram, cada grupo terá de fazer as somas que lhes vão ser dadas.	- Identificar números em contextos vários; - Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito; - Comparar e ordenar números naturais, de forma crescente e decrescente.	A, B, C, E, F	20'	Cartões com números encontrados na etapa anterior da atividade.	Observação
Estação da ciência e engenharia	Cada grupo vai realizar o jogo "Sudoku" com os elementos naturais que recolheram nos dias anteriores (paus pequenos,	- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os	A, B, C, D, E, F, H	20'	- Materiais naturais (paus pequenos, bolotas e folhas,; 4 cartões de Sudoku.	Observação

	bolotas e folhas).					
Avaliação da atividade	Em grande grupo, vamos verificar quais foram as dificuldades sentidas em cada grupo, qual ou quais as estações de que gostaram mais e o que mudavam para que a atividade	- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.	A, B, C, D, E, F, H, I, J	15'		Observação

	possa melhorar.					
--	--------------------	--	--	--	--	--

Apêndice 7 – Planificação da atividade “Bingo das letras” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atividade	Descrição da atividade	Aprendizagens Essenciais	Descritores (PASEO)	Tempo	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Bingo das letras	Antes de começarmos a atividade vamos rever as vogais e quais os ditongos que existem. Depois, serão distribuídos um cartão e uma caneta a cada aluno. O primeiro aluno a completar uma linha ou cartão e disser “Bingo!”	- Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra. - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades. - Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas. - Conhecer regras de correspondência	A, B, E, F, G, I, J	45'	- Cartões com e letras ditongos; - Canetas.	- Observação direta; - Grelha de observação.

	ganha o jogo.	fonema- grafema.				
--	------------------	---------------------	--	--	--	--

Apêndice 8 – Planificação da atividade “Dança das sílabas” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atividade	Descrição da atividade	Aprendizagens Essenciais	Descritores (PASEO)	Tempo	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Dança das sílabas	No ginásio ou no campo de futebol está música a tocar. Sempre que a música parar será dito o nome de um aluno e uma palavra para que este faça a segmentação silábica da palavra que lhe calhou.	- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas. - Apresentar soluções diversificadas na exploração, improvisação, transformação, seleção e composição de movimentos/sequências de movimentos para situações-problema propostas, sugeridas por si e/ou colegas, ou em sequência de estímulos.	A, B, C, G, I, J	45'	- Ginásio ou de campo de futebol; - Música.	Grelha de observação.

Apêndice 9 – Planificação da atividade “Roda o dado” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atividade	Descrição da atividade	Aprendizagens Essenciais	Descritores (PASEO)	Tempo	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Roda o dado	Cada aluno, à vez, roda o dado. Neste dado, a cada face corresponde uma vogal, sendo que uma das faces não tem nenhuma vogal representada. Quando o dado para, o aluno tem de identificar a vogal que lhe calhou e, posteriormente, identificar uma imagem que comece com a mesma vogal e	- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades; - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra;	A, B, D, E, F, H	40'	- Um dado construído com cartolina e a cada face do dado corresponde a uma vogal, exceto uma face que ficará sem nenhuma; - Flash cards com imagens cujo som inicial corresponde a uma vogal; 5 caixas pequenas, devidamente identificadas com cada vogal, para que os alunos possam colocar a imagem que escolheram.	Observação direta

	colocá-la na caixa correspondente.	Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.				
--	--	---	--	--	--	--

Apêndice 10 – Planificação da atividade “Roda dos ditongos” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atividade	Descrição da atividade	Aprendizagens Essenciais	Descritores (PASEO)	Tempo	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Roda dos ditongos	Cada aluno vai fazer rolar a roda dos ditongos, criada através da plataforma <u>Wordwall</u>, e quando a roda parar o aluno tem de identificar o ditongo e dizer uma palavra que contenha esse ditongo.	- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras. - Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos. - Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos. - Identificar unidades da	A, B, D, E, H, I	40'	- Roda dos ditongos, criada através da plataforma <u>Wordwall</u> (Cópia de Roda dos ditongos - Roleta aleatória); - Computador; - Projetor.	- Observação direta; - Grelha de observação.

		língua: palavras, sílabas, fonemas.				
Audição e visualização do videoclipe da música "Ditongos a cantar", de Maria Vasconcelos.	Depois de ouvirem a música, os alunos vão preencher, com os ditongos, uma ficha que contém parte da letra da música.	- Representar por escrito os fonemas através dos respectivos grafemas e dígrafos. - Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra. - Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.	A, B, G, I, J	40'	- Vídeo da música "Ditongos a cantar", de Maria Vasconcelos (https://www.youtube.com/watch?v=wnggnrlAfg0). - Ficha de exercício lacunar com parte da letra da música "Ditongos a cantar".	Ficha de exercício lacunar

Palavras que rimam	Nesta etapa, depois de explorarmos a letra da música e verificarmos quais são as palavras que rimam, os alunos vão ter de dizer palavras que rimem umas com as outras.	- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades; - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos; - Conhecer regras de correspondência fonema-grafema; - Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.	A, B, D, E, G, H, I	20'	- Quadro; - Caneta.	Observação direta.
--	--	--	----------------------------	------------	--	--

Ficha de trabalho sobre sequência numérica (ligar pontos) de imagens cujos nomes têm ditongo.	Por último, cada aluno vai fazer uma ficha de trabalho cujo objetivo é ligar os pontos por ordem numérica, pintar as imagens e dizer qual o ditongo presente no nome correspondente à imagem.	- Conhecer regras de correspondência fonema-grafema; - Identificar números em contextos vários e reconhecer o seu significado como indicador de quantidade, medida, ordenação, identificação e localização; - Comparar e ordenar números naturais, de forma crescente e decrescente; - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.	A, B, C, E, G, H, I, J	20'	- Ficha de trabalho; - Lápis de cor ou canetas ou lápis de cera.	Observação direta.
---	---	--	------------------------	-----	---	--

Apêndice 11 – Ficha de trabalho da atividade “Roda dos ditongos” no contexto
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ficha de trabalho- exercício lacunar

Nome: _____

A e i, ai, ai, é o ai de p__
E e i, __, __, como o rei eu sei
O e i, oi, oi, de dói-dói e b__
U e i, ui, ui, eu conheço um Rui

A e u, __, __, é o au de pau
E e u, eu, eu, de chapéu e céu
O e u, ou, ou, e não acab__
A, o, til, ão, ão, c__, anão e p__

Falta u, a, ua, a lua na rua
I com a, ia, ia, a tia Mar__
I com o, io, io, o rio tão frio
I com u, iu, iu, pia o piu-p__

Apêndice 12 – Planificação da atividade “Puzzle dos ditongos” no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atividade	Descrição da atividade	Aprendizagens Essenciais	Descritores (PASEO)	Tempo	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Puzzle dos ditongos	Cada aluno terá um puzzle com imagens cujos nomes formam palavras com ditongos. Depois de montados os puzzles, em grande grupo, cada aluno vai ter de identificar e dizer o ditongo presente na palavra correspondente à imagem do seu puzzle.	- Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas; - Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas; - Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas; - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com	A, B, F, G, I, J	20'	24 puzzles, criados com recurso à plataforma https://puzzel.org/pt	Observação direta.

		uma articulação correta e natural das palavras.				
Sopa de letras	Depois da realização do puzzle e da descoberta do ditongo presente na imagem do mesmo, cada aluno vai realizar uma sopa de letras que contém as várias palavras correspondentes às imagens.	Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra;	A, B, D, E, G, H, I, J		Sopas de letras criadas com recurso à plataforma https://www.educolorir.com/wordsearch.php	- Observação direta; - Sopa de letras.

Sopa de letras com as palavras das imagens dos puzzles

W	Q	T	Y	Q	B	K	Z	Z	X	X	G	W	J
A	M	V	P	X	Q	R	H	P	W	T	E	K	Q
T	A	E	C	A	I	X	A	Z	N	H	A	B	F
Q	X	H	J	L	X	M	O	T	E	B	N	A	Q
P	G	W	Y	O	B	A	L	E	I	A	N	F	U
D	R	M	U	X	Q	N	O	L	N	X	T	W	S
Q	D	F	Z	Q	I	B	Z	Q	T	L	B	R	W
K	J	T	G	R	G	L	J	K	Z	U	Q	B	B
A	N	B	W	I	T	R	M	T	S	A	T	Z	V
L	Z	U	J	T	D	Q	Y	Y	B	A	L	Ã	O
Y	T	B	B	O	I	A	Q	F	L	Y	T	D	D
U	P	B	O	H	V	L	S	P	N	Y	C	Ã	O
V	R	I	C	O	A	U	T	O	C	A	R	R	O
X	C	L	F	L	V	J	B	B	H	E	I	T	M

Procura as palavras:

- CÃO
- BOIA
- AUTOCARRO
- CAIXA
- BALÃO
- BALEIA

I	O	N	Y	B	E	F	R	T	Q	X	J	U	C
U	W	G	R	P	C	A	H	G	E	Y	A	C	T
S	R	S	F	Z	Q	O	I	G	O	D	O	S	V
L	D	V	B	V	Y	Z	V	Z	H	R	R	U	Y
T	U	Y	D	D	I	N	O	S	S	A	U	R	O
H	I	Q	A	Y	B	O	M	B	E	I	R	O	A
J	R	G	Z	T	X	C	H	A	P	É	U	K	V
Q	P	Z	R	F	L	M	K	M	C	H	G	U	D
B	Z	T	E	S	O	U	R	A	W	K	D	L	G
H	H	B	N	R	O	B	Z	X	C	O	U	V	E
I	D	Z	L	O	H	F	O	F	O	F	P	F	U
Y	T	D	C	E	N	O	U	R	A	P	B	N	P
H	U	R	Y	T	Y	P	S	B	Q	L	B	T	U
O	J	N	B	X	Z	X	N	S	Z	Y	Y	H	N

Procura as palavras:

- CENOURA
- DINOSSAURO
- CHAPÉU
- BOMBEIRO
- COUVE
- TESOURA

Z	W	R	Z	P	A	P	A	G	A	I	O	H	M
O	U	R	I	Ç	O	G	N	G	A	W	R	I	H
T	B	B	L	Z	O	D	T	X	K	J	Q	C	O
A	H	D	L	I	M	Õ	E	S	X	B	Q	E	O
Z	W	J	F	A	K	X	H	Q	T	M	U	H	A
G	U	I	I	Y	Q	O	B	G	X	L	L	F	M
J	F	K	O	I	M	P	Q	O	Y	D	X	S	S
E	S	F	V	J	M	A	O	Y	W	N	O	Y	U
L	R	T	L	E	S	Q	J	N	F	T	K	Q	Z
H	V	L	E	Ã	O	J	P	L	G	T	Q	F	N
O	I	E	Z	L	Q	L	M	E	I	A	S	B	I
R	L	A	A	E	H	I	U	B	S	X	Z	Q	F
C	A	E	U	S	S	N	E	E	W	T	F	I	H
P	L	F	L	M	H	B	C	H	P	A	U	S	Q

Procura as palavras:

- LEÃO
- LIMÕES
- OURIÇO
- PAPAGAIO
- MEIAS
- PAUS

R	E	I	G	Z	Y	C	J	L	Y	W	X	V	Y
V	K	V	L	M	V	P	E	I	X	E	A	L	Y
C	E	D	G	T	V	S	T	D	J	K	G	H	P
M	A	W	L	V	F	K	B	I	M	E	P	N	I
R	S	S	A	T	J	M	E	E	Z	K	R	B	M
B	P	E	I	O	Q	U	E	I	J	O	R	G	O
R	L	O	R	T	E	S	O	U	R	O	O	I	S
Z	S	P	R	A	I	A	E	Z	N	T	N	W	V
T	Z	L	Y	S	W	L	O	J	X	Q	X	J	K
J	B	Y	H	P	W	S	Y	I	O	Q	S	K	V
G	K	T	T	R	L	S	Y	O	L	X	V	W	F
F	X	N	G	E	A	K	B	O	I	H	P	Q	P
I	M	D	T	O	Y	D	T	Q	A	R	D	N	C
Y	I	L	C	M	X	N	O	L	D	R	G	T	M

Procura as palavras:

- PEIXE
- QUEIJO
- TESOURO
- PRAIA
- REI
- BOI

Apêndice 13 – Questionário Sociodemográfico



Campus Académico de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Decreto-Lei n.º 4/2019, de 14 de janeiro
Escola Superior de Educação

Questionário Sociodemográfico

Identificação do respondente

Mãe ☐ Pai ☐ Companheiro/a da mãe ☐
Companheira/o do pai ☐ Outro cuidador ☐

1. Dados pessoais da criança

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: _____ anos e _____ meses

Nacionalidade: _____

2. Situação familiar

Com quem vive a criança?

Mãe ☐ Em que país nasceu? _____

Pai ☐ Em que país nasceu? _____

Companheiro/a da mãe ☐ Em que país nasceu? _____

Companheira/o do pai ☐ Em que país nasceu? _____

Irmão(s) ☐ Em que país nasceu? _____

Avós maternos ☐ Em que país nasceram? _____

Avós paternos ☐ Em que país nasceram? _____

Língua falada em casa: _____

3. Condição de saúde

A criança possui alguma condição ou doença diagnosticada que exija cuidados de saúde regulares? Sim ☐ Não ☐

Frequente terapia da fala? Sim ☐ Não ☐

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Apêndice 14 – Consentimento informado para os Encarregados de Educação



Campus Académico de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Decreto-Lei n.º 4/2019, de 14 de janeiro
Escola Superior de Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO

(de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

Título do estudo: CORALES – Avaliação da Competência Comunicativa Oral e Escrita em Português – nível pré-escolar e escolar **(4 aos 6 anos)**

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

O seu educando foi selecionado, por proposta do Educador responsável, para participar numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientado para o estudo da influência da consciência fonológica na capacidade de produção oral das crianças. O referido estudo surge enquadrado no projeto *CORALES – Avaliação da Competência Comunicativa Oral e Escrita em Português*, coordenado por Ana Leitão, professora adjunta na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sendo desenvolvido no âmbito do INSIGHT - Centro de Investigação Piaget para o Desenvolvimento Humano e Ecológico.

São objetivos principais da investigação em curso: aprofundar o desempenho linguístico de crianças de idade pré-escolar e escolar, recorrendo para o efeito a testes validados e amplamente reconhecidos pela comunidade científica; promover o desenvolvimento de práticas de recolha e análise de dados em contexto de formação inicial de professores, com vista a um desempenho mais esclarecido e cientificamente sustentado no futuro desempenho de funções docentes.

Para o efeito, será aplicado o **teste de Avaliação da Linguagem Oral (ALO)**, publicado pela linguista Inês Sim-Sim (2001), para estudo nos domínios lexical, sintático e fonológico, contemplando tanto a capacidade recetiva, como a capacidade expressiva da criança. Este instrumento irá permitir aprofundar o nosso conhecimento a respeito do desenvolvimento linguístico de crianças dos 4 aos 6 anos de idade (inclusive), estando a frequentar a educação pré-escolar e que não estejam sinalizadas com necessidades de saúde especiais.

O teste é aplicado individualmente, no espaço a designar pela instituição educativa frequentada pelo seu educando, mediante autorização prévia. O teste realiza-se por meio de interação oral, com registo escrito e gravação áudio da prestação da criança.

A aplicação do teste tem a duração aproximada de 30 minutos.

Asseguramos que os dados são tratados anonimamente e unicamente em contexto académico, não se divulgando publicamente a identificação pessoal do participante. Garantimos que o nosso propósito é linguístico e educativo, não tendo fins lucrativos.

A participação neste estudo é inteiramente voluntária, não existindo quaisquer prejuízos, assistenciais ou outros, caso entenda que o seu educando não deve participar. Asseguramos ainda que, caso a criança demonstre, em algum momento da sessão, não querer participar, respeitaremos esse seu desejo e a aplicação dos testes terminará de imediato.

O presente estudo mereceu parecer favorável da Comissão de Ética do Instituto Piaget, e foi aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), sob o registo n.º 1278300001, facto que confirma a idoneidade do mesmo e dos intervenientes no projeto CORALES.

Caso tenha alguma dúvida ou pretenda mais informações, estamos disponíveis para esclarecer qualquer questão, via email: **Ana Rita Silva** - 2022103973@ipiaget.pt

Assinatura/s de quem pede consentimento: _____

Assinatura da investigadora responsável do projeto: _____

Assinado por: **Ana Rita Bernardo Leitão**
Num. de identificação: 11174731
Data: 2025.02.25 13:07:09+00'00'

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar autorizar a participação do meu educando neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, autorizo a participação voluntária do meu educando no presente estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária serão fornecidos, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas por quem pede consentimento e pela investigadora responsável.

Nome da criança: _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

BI/CC N.º: _____ Data ou validade ____/____/____

Grau de parentesco/tipo de representação: _____

Assinatura legível: _____

O documento é feito em dois exemplares, ambos valendo como originais, sendo um exemplar entregue a cada uma das partes.

Apêndice 15 – Consentimento informado, esclarecido e livre para a participação em inquérito por entrevista



INSTITUTO PIAGET
Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget
(Decreto-Lei nº 468/88 de 16 de Dezembro)

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM INQUÉRITO POR ENTREVISTA

(de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

Título do estudo: CORALES – Avaliação da Competência Comunicativa Oral e Escrita em Português – nível pré-escolar e escolar **(4 aos 6 anos)**

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

Foi selecionada, por ser orientadora cooperante, para participar numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientado para o estudo da influência da consciência fonológica na capacidade de produção oral das crianças. O referido estudo surge enquadrado no projeto CORALES – Avaliação da Competência Comunicativa Oral e Escrita em Português, coordenado por Ana Leitão, professora adjunta na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sendo desenvolvido no âmbito do INSIGHT - Centro de Investigação Piaget para o Desenvolvimento Humano e Ecológico.

São objetivos principais da investigação em curso: aprofundar o desempenho linguístico de crianças em idade pré-escolar e escolar, recorrendo para o efeito a testes validados e amplamente reconhecidos pela comunidade científica; promover o desenvolvimento de práticas de recolha e análise de dados em contexto de formação inicial de professores, com vista a um desempenho mais esclarecido e cientificamente sustentado no futuro desempenho de funções docentes seja a nível da Educação Pré-Escolar, seja no Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Para o efeito, venho por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista, com o objetivo de recolher dados de natureza empírica que serão essenciais para realizar o projeto de investigação que integrará o meu relatório final de mestrado. O inquérito por entrevista realiza-se por meio de interação oral, com gravação áudio. Asseguramos que os dados são tratados anonimamente e unicamente em contexto académico, não se divulgando publicamente a identificação pessoal dos participantes. Garantimos que o nosso propósito é o de estudar os dados do ponto de vista linguístico e educativo, não tendo fins lucrativos.



INSTITUTO PIAGET
Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget
(Decreto-Lei nº 468/88 de 16 de Dezembro)

A participação neste estudo é inteiramente voluntária, não existindo quaisquer prejuízos, assistenciais ou outros, caso entenda que não deve participar.

O presente estudo mereceu parecer favorável da Comissão de Ética do Instituto Piaget, e foi aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), sob o registo n.º 1278300001, facto que confirma a idoneidade do mesmo e dos intervenientes no projeto CORALES.

Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento: _____

Assinatura da investigadora responsável do projeto: _____

Assinado por: **Ana Rita Bernardo Leitão**
Num. de Identificação: 11174731
Data: 2025.05.23 18:17:31+01'00'

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome: _____

BI/CC N.º: _____ Data ou validade: ____ / ____ / ____

Assinatura legível: _____

O documento é feito em dois exemplares, ambos valendo como originais, sendo um exemplar entregue a cada uma das partes.

ANEXOS

Anexo 1 – Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997)



Campus Académico de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Decreto-Lei n.º 4/2019, de 14 de janeiro
Escola Superior de Educação

PROVA DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

(Inês Sim-Sim)

DESENVOLVIMENTO FONÉTICO-FONOLÓGICO

SUBTESTE 6 – SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO FONÉTICA

1. REGISTO

Nome: _____ Idade: _____

Data: _____ Pontuação total: _____

2. INSTRUÇÕES

Este subteste inclui quatro blocos de questões:

- Bloco A: Reconstrução silábica (10 pontos);
- Bloco B: Reconstrução fonémica (10 pontos);
- Bloco C: Segmentação silábica (10 pontos);
- Bloco D: Segmentação fonémica (10 pontos).

Cada resposta correta vale 1 ponto, a resposta errada vale 0 pontos.

BLOCO A – RECONSTRUÇÃO SILÁBICA

"Vou dizer-te uma palavra partida em bocados. Tu vais ouvi-la e repeti-la inteira."
(exemplos: BO-TA; MA-CA-CO)

Palavras	Respostas	Observações	Cotação
1. CA-MA			
2. POR-TA			
3. BLO-CO			
4. BAN-CO			
5. SA-PA-TO			
6. MA-CA-CO			
7. CÃO			
8. SA-PA-TEI-RO			
9. CA-NI-VE-TE			
10. CA-BE-LEI-REIRA			

TOTAL: _____

BLOCO B – RECONSTRUÇÃO FONÉMICA

"Os bocadinhos agora são mais pequenos. Depois de eu dizer a palavra partida, tu vais dizê-la inteira." (exemplos: J-Á; CH-U-V-A)

Palavras	Respostas	Observações	Cotação
1. CH-A			
2. V-I			
3. S-O			
4. S-U-L			
5. CH-A-V-E			
6. V-E-J-O			
7. V-I-A-G-EM			
8. J-O-V-EM			
9. S-A-CH-O			
10. S-I-F-Ã-O			

TOTAL: _____

BLOCO C – SEGMENTAÇÃO SILÁBICA

"Agora vou dizer-te a palavra inteira e tu vais parti-la em bocadinhos." (exemplo: CAVALO; LIVRO)

Palavras	Respostas	Observações	Cotação
1. BOLA			
2. PÁ			
3. SAPATO			
4. PORTA			
5. MACACO			
6. SAPATEIRO			
7. SABONETE			
8. PIPAROTE			
9. CABELEIREIRA			
10. SAL			

TOTAL: _____

BLOCO D – SEGMENTAÇÃO FONÉMICA

"Agora quero que partas a palavra em bocadinhos ainda mais pequenos." (exemplo: JÁ; SOL)

Palavras	Respostas	Observações	Cotação
1. CHÁ			
2. VI			
3. SÓ			
4. SUL			
5. CHAVE			
6. VEJO			
7. VIAGEM			
8. JOVEM			
9. SACHO			
10. SIFÃO			

TOTAL: _____

Anexo 2 – Guião da entrevista semiestruturada à Educadora cooperante

Guião de Entrevista

Público-alvo: Educadora cooperante

Objetivos gerais:

- Compreender a perceção do profissional de educação de infância sobre a importância da consciência fonológica no desenvolvimento da produção oral das crianças em idade pré-escolar;
- Identificar práticas pedagógicas utilizadas para promover diferentes aspetos da consciência fonológica.
- Conhecer os métodos e instrumentos utilizados para avaliar a consciência fonológica e a produção oral na educação pré-escolar;
- Identificar as dimensões da linguagem que a educadora cooperante privilegia nas suas práticas pedagógicas.

Blocos de informação	Objetivo	Questões
A – Legitimação da entrevista	Enquadrar o presente inquérito por entrevista no âmbito do estudo a realizar.	Dar a conhecer a finalidade do estudo; Assegurar ao inquirido que os dados recolhidos serão anonimizados e que a sua participação é voluntária; Pedir ao participante a aceitação para participar no estudo e autorização para gravar a entrevista.
B – Percurso académico e profissional	Conhecer o percurso profissional da educadora; Identificar os princípios orientadores da prática educativa da educadora cooperante.	1 – Qual é a sua formação de base? 2 – Ao longo do seu percurso profissional, teve oportunidade de realizar formações complementares? 3 – Existe alguma área que lhe suscite mais interesse? Porquê? 4 – Quantos anos de serviço tem na sua carreira?

		5 – Quais os cargos ou funções que já desempenhou no seu percurso profissional na área da educação?
C – Compreensão do conceito de Consciência fonológica	Determinar o nível de entendimento a respeito das diferentes dimensões da consciência fonológica Compreender a relevância que a educadora atribui à consciência fonológica em prol da promoção da linguagem e comunicação;	1 – O que é para si consciência fonológica? 2 – Quais os contributos da consciência fonológica para o desenvolvimento da linguagem das crianças? 3 – Na educação pré-escolar, faz sentido desenvolver a consciência fonológica de forma sistemática? Por que motivo?
E – Áreas críticas observadas no desenvolvimento da linguagem e comunicação	Identificar e compreender as principais dificuldades observadas no desenvolvimento da linguagem e comunicação de crianças em idade pré-escolar.	1 – Quais são as dificuldades mais comuns que identifica no desenvolvimento da linguagem das crianças? Como ajusta a sua intervenção nesses casos? 2 – De que forma é que avalia o desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças?
D – Práticas pedagógicas para promover a consciência fonológica	Identificar práticas pedagógicas associadas à consciência fonológica; Identificar os contributos da consciência fonológica na educação pré-escolar; Compreender como é que a educadora cooperante analisa o desenvolvimento da	1 – Rege a sua prática com base em algum modelo pedagógico? 2 – Que estratégias e atividades utiliza para promover e desenvolver a consciência fonológica nas crianças? 3 – Com que frequência e em que momentos do dia integra estas atividades? 4 – Utiliza/constrói materiais específicos, como livros, jogos, músicas ou rimas?

	consciência fonológica no grupo; Explorar os recursos utilizados em sala; Compreender se a educadora faz diferenciação pedagógica e de que forma o faz.	5 – A nível do grupo, como define a aprendizagem e o desenvolvimento desta competência? 6 – Como é que adapta as atividades para os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças? 7 – Quando verifica que há dificuldades ou desinteresse, como estimula as crianças? 8 – Envolve as famílias no desenvolvimento da consciência fonológica? Se sim, de que forma o faz?
--	--	--

Anexo 4 – Transcrição da entrevista à Educadora cooperante

Estagiária: Boa tarde. Antes de mais, muito obrigada por ter aceitado esta entrevista para o meu relatório final do mestrado. Os objetivos são compreender a sua perceção sobre a importância da consciência fonológica e o desenvolvimento da produção oral das crianças em idade pré-escolar. Todos os dados recolhidos vão ser anonimizados e a entrevista vai ser gravada de áudio. Concorda?

Educadora cooperante: Concordo, concordo.

Estagiária: Então vamos dar início. Qual é a sua formação de base?

Educadora cooperante: A minha formação de base é o curso de educadora da escola Superior de João de Deus.

Estagiária: Ao longo do seu percurso profissional teve a oportunidade de realizar formações complementares? Se sim, quais?

Educadora cooperante: Sim. Fiz várias formações ao longo de 42 anos. Foram muitas as formações que foram feitas. Posso-te dizer que foram realizadas formações no âmbito da consciência fonológica, da linguagem, da matemática, da área das ciências e da área de dança e dramatização. Também fiz algumas na área da expressão plástica, portanto tem sido um naipe muito grande de formações.

Estagiária: Existe alguma área que suscite mais interesse?

Educadora cooperante: Sim. Sempre me suscitou muito interesse a área das ciências experimentais. Fiz várias formações e, também, além das ciências experimentais, a área da dança na educação de infância. Também tenho várias formações. As danças do mundo foi a última formação que eu fiz.

Estagiária: Porquê essas áreas e não outras?

Educadora cooperante: Olha primeiro, pela área da dança, porque acho que através da dança a expressão corporal liberta muito as crianças para trabalhar a desinibição, para trabalhar o contato respeito pelo outro e a coordenação motora. Todos são aspetos que são trabalhados muito a nível da dança, a nível das ciências experimentais pelo fenómeno em si que às vezes gera experiências mais espetaculares que as crianças ficam sempre a achar que aquilo é uma magia e que nós, depois, temos que desconstruir e explicar como é que as coisas funcionaram e porque é que as coisas acontecem assim, para dar aquele lado científico da questão. Mas aquele impacto inicial das experiências em que eles reagem com aquela admiração e porque é que aconteceu

e achar sempre que é magia. Pronto, essa parte encanta-me pela espontaneidade que eles têm.

Estagiária: No início da conversa já disse, mas tem quantos anos de serviço?

Educadora cooperante: 42 anos de serviço.

Estagiária: Quais são os cargos ou as funções que já desempenhou no seu percurso profissional na área da educação?

Educadora cooperante: Já fui coordenadora de estabelecimento, fui coordenadora de departamento, fui coordenadora da área da cidadania. Já fui também responsável e coordenadora de AAAs – as Atividades de Animação e Apoio à Família – e neste momento estou a desempenhar o cargo de conselheira no Conselho Geral.

Estagiária: Agora, passando um pouco mais à parte da consciência fonológica, o que é para si a consciência fonológica?

Educadora cooperante: A consciência fonológica acho que é o alicerce para a iniciação da leitura. A criança perceber de facto a importância do som, reconhecer o som como elemento fundamental de uma palavra e os sons que compõem as palavras, a consciência fonética, o reconhecimento da letra do fonema na palavra. O reconhecimento também da sílaba, da junção das sílabas para formar a palavra, das palavras para formar as frases. Tudo isto antes de aprenderem propriamente a ler acho que é fundamental porque depois é muito mais facilitador para a criança tendo já de base estas aquisições para conseguir fazer de uma forma mais consciente a aprendizagem da leitura e da escrita.

Estagiária: Na sua opinião, quais são os contributos da consciência fonológica para o desenvolvimento da linguagem das crianças?

Educadora cooperante: Eu acho que, a fim ao cabo, já acabei por dar essa resposta na outra pergunta. Pronto, é o facto de a criança ter noção do som da palavra, que a palavra é composta por sons. É ter consciência que a palavra tem várias sílabas, saber contá-las. Saber que a palavra é um elemento de uma frase, saber que a letra é um elemento de uma palavra. E, isso, acho que isso é fundamental para quando ela aprende a ler ter já essas noções adquiridas.

Estagiária: Ou seja, na sua opinião, faz sentido desenvolver a consciência fonológica de forma sistemática?

Educadora cooperante: Claro que faz! Só sistematizando as aprendizagens é que nós poderemos ter a noção se, de facto, as crianças conseguiram alcançar aqueles

conhecimentos, aquelas capacidades para identificar os sons, para identificar a sílaba, para identificar a letra, identificar quando é que faz uma frase ver se são ser capazes, por exemplo, ao darmos uma palavra e eles construírem uma frase. Pronto, isso é uma coisa que é sistematizada, não vamos começar logo a dizer isto tudo não é? Eu, normalmente, começo pela frase para eles terem a noção que uma frase é aquilo que nós dizemos e, depois de dizermos uma frase, contamos quantas palavras tem. Aí eu escrevo a frase, não para que eles a leiam, mas para que eles tenham noção de quantas palavras compõem aquela frase. Até começamos, sempre, pela contagem das palavras. Depois da contagem das palavras é que passamos para a palavra em si, para o número de sílabas. Depois, também trabalhamos de seguida o fonema, para eles, através do som da letra – do som do fonema – conseguirem localizá-lo na palavra e também construir palavras com aquele som. Identificar quais são as palavras que têm aquele som, por exemplo, “janela” onde é que nós conseguimos ouvir “ja”, o “ne” e por aí, vamos fazendo esse tipo de exercícios.

Estagiária: Em termos das áreas críticas observadas no desenvolvimento da linguagem e comunicação, quais são as dificuldades mais comuns que identifica no desenvolvimento da linguagem das crianças e como é que ajusta a sua intervenção nesses casos?

Educadora cooperante: Hoje em dia, as crianças têm muita dificuldade a nível da fala. Chegam, normalmente, ao jardim de infância a falar de uma forma “abebezada”, essa é a primeira dificuldade que nós sentimos. Muitas delas têm, também, muita dificuldade na produção dos sons corretos das palavras. Muitas vezes, até é fomentada pelos próprios pais. Porque alguns dos pais até falam assim com eles, apesar de nós, nas reuniões de pais, alertarmos os pais para essa questão, presenciamos essas situações dos pais falarem de forma “abebezada” com os filhos. Além dessa questão, nota-se cada vez mais que as crianças têm dificuldade na produção dos sons, como eu disse à pouco, e na articulação correta das palavras. O que eu costumo fazer, normalmente, nessas crianças com muitas dificuldades é sinalizar. Falar com os pais e pedir para fazerem uma avaliação a nível da terapia da fala. Quando eu vejo que são casos mais leves, que não são assim tão difíceis, trabalho com eles na medida em que vou insistindo e vou promovendo que eles repitam a palavra pela leitura de imagens, pela conversação, fazer com que eles também desenvolvam o seu vocabulário e ao desenvolver o vocabulário comecem a treinar mais a articulação de determinadas palavras que eu vou corrigindo à medida que eles vão que produzindo.

Estagiária: De que forma é que avalia o desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças?

Educadora cooperante: Então, a avaliação que eu faço é através dos registos daquilo que eles dizem e, ao escrever aquilo que eles dizem perceber e eles depois trabalhar em isso. Por exemplo, agora quando foi do dia da criança. Eles dizerem qual era o direito que mais lhes tinha chamado a atenção, registarmos no papel aquilo que a criança diz, fazer com que a criança repita e verbalize aquilo que está escrito – aquilo que ela própria disse e que nós registámos – voltarem a registar e é a feita também uma avaliação em termos da forma como eles, por exemplo, escutam uma história. O reconto que é feito dessa história, como é que eles reconstroem a história, como é que eles depois conseguem transmitir ao grupo a história que ouviram e pronto basicamente é isso o não me ocorre agora assim mais nenhuma. Dessa forma, vou sempre avaliando se houve evolução, se não houve evolução, olhando quais são as áreas em que eu preciso de insistir mais. Com muitas crianças, até insisto a nível da desinibição para comunicarem com os outros. Não há uma avaliação... Como é que eu devo dizer? Formal, percebes? É uma avaliação que é feita no decorrer do ano letivo. É uma avaliação e um registo que é feito por mim, individualmente para cada criança, do que eu me vou apercebendo, vou registando essas dificuldades e que vou sempre tentando colmatar as dificuldades que ainda restam. Isso é um registo que é feito por mim, não é nenhuma avaliação formal, é um registo que é feito por mim de forma informal no decorrer do ano letivo.

Estagiária: Em termos da sua prática pedagógica, segue algum modelo pedagógico?

Educadora cooperante: Alguns, não sigo apenas um modelo. Uso modelo de projeto, Movimento Escola Moderna, vou sempre retirando aquilo que, de facto, faz sentido para o meu grupo. Não me cinto só a um modelo, vou adaptando ao grupo que tenho, às necessidades do grupo e também para desenvolver alguns projetos a nível do trabalho direto com eles, não sinto necessidade de seguir apenas um modelo. Identifico-me com algumas coisas de diversos modelos, não apenas com um específico.

Estagiária: Que estratégias e atividades utiliza para promover e desenvolver a consciência fonológica nas crianças?

Educadora cooperante: As atividades em termos do desenvolvimento da linguagem e da consciência fonológica parto, normalmente a partir de uma história. A partir dessa história trabalharmos, por exemplo, quais são os personagens dessa

história para que eles, a partir das personagens dessa história, cheguem ao nome da personagem. Por exemplo, no feijão mágico, o gigante, o João, o pé do feijão... Pronto assim palavras-chaves para que eles depois, a partir dessas palavras, começam por contar as sílabas, contar as letras que compõem a palavra, formar novas frases através das palavras trabalhadas e fazem o registo gráfico de cada palavra, uma vez não sabem escrever eu dou a palavra para eles depois fazerem o desenho da palavra. E pronto, é isso. Depois fazem vários exercícios sempre nessa base. Também há jogos que podem ser feitos através de materiais como, por exemplo, letras móveis ou cartões com palavra associada à imagem. A partir desses materiais trabalhar com eles é mais fácil.

Estagiária: Com que frequência ou em que momentos do dia é que integra estas atividades?

Educadora cooperante: Não tenho um horário estipulado. Acontece de forma muitas vezes espontânea. Até nas reuniões que nós temos do acolhimento, nas conversas que temos, de grande grupo sempre que surge a oportunidade eu faço isso... Trabalho essas capacidades e essas competências através do discurso normal, pronto. Pode ser várias vezes ao dia, pode ser uma vez ou duas, pode repetir-se várias vezes durante a semana. Pronto, não há um horário, nem uma escala, nem um plano que me obrigue a fazer isso. Se as coisas não surgem de forma espontânea, aí sim eu promovo atividades que levem ao trabalho dessas competências.

Estagiária: No que diz respeito à música, considera que a música contribui para o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças na idade pré-escolar?

Educadora cooperante: Claro que é uma ferramenta fundamental. A música, os instrumentos musicais, os jogos musicais, trabalhar as rimas, as lenga-lengas, os trava-línguas, são tudo ferramentas que utilizamos de forma sistemática e repetitiva e que ajuda a criança a trabalhar esta área. Por exemplo, através de uma palavra vamos descobrir palavras ou animais que rimem com este som, palavras ou objetos que rimem com este som. Pronto, tudo isso é trabalhado e eu trabalho muito de forma espontânea, sempre que surge a oportunidade eu pego nessas ferramentas e trabalhamos.

Estagiária: Costuma construir ou utiliza materiais específicos como livros, jogos, músicas ou rimas?

Educadora cooperante: As rimas, as lenga-lengas os trava-línguas, canções. Gosto muito de cantar com eles porque a canção, ao fim ao cabo, acaba também por trabalhar as rimas, acaba por trabalhar a musicalidade e o som e as crianças aderem muito mesmo. Em termos de expressão corporal, em termos da dança, eles aderem

com muito mais facilidade do que se forem atividades estanques. e integrar a música e. Integrar a música e a dança neste tipo de atividades é sempre muito mais... acaba por cativar muito mais a criança e motivá-las muito mais rapidamente ou mais facilmente a esse trabalho.

Estagiária: A nível do grupo, como é que define a aprendizagem e o desenvolvimento da competência da consciência fonológica?

Educadora cooperante: São crianças que aderem com muita facilidade a este tipo de atividades. Eles gostam muito de trabalhar as rimas, gostam e também têm já muita facilidade a identificar as sílabas, a construir frases, a descobrirem palavras que rimem com determinados sons. É uma coisa que... são jogos que através dos jogos, e tu vês aqui que eles, diariamente, surgem esse tipo de coisas até nas canções que surgem esse tipo de situações. Ainda tenho algumas crianças com algumas dificuldades mas mais a nível da espontaneidade do discurso como, por exemplo, a L., que são crianças mais tímidas, que não falam assim com tanta fluidez nem com tanta espontaneidade. Mas, na generalidade, é um grupo que alcançou os objetivos definidos ou alcançou minimamente os objetivos que foram estabelecidos nesse plano.

Estagiária: Estava a falar sobre as dificuldades das crianças. Quando essas dificuldades surgem ou quando há desinteresse como é que faz para estimular essas crianças?

Educadora cooperante: Tento sempre ir ao encontro daquilo que a criança gosta. De facto, se a criança até não está motivada, por exemplo, para o desenho, promovo, no desenho, trabalhar algo que a criança goste na escrita da palavra, para desenhar a palavra. Pronto, este tipo de atividade. Fazer com ela em termos de jogo oral, trabalhar oralmente essa competência ou trabalhar através dos ritmos do som, vou sempre ao encontro daquilo que a criança até gosta mais. Olha por acaso não foi o caso ainda, mas trabalhar por exemplo é a questão da sílaba e dos sons do jogo da bola – o passa a bola – em que cada um tem de dizer uma palavra e quando agarra a bola tem de ser ela a responsável por encontrar uma palavra que rime ou uma palavra que tenha a mesma sílaba inicial da palavra que veio de trás. De forma lúdica, ir sempre tentando ir ao encontro de daquilo que a criança tem mais interesse. Depois, há aquelas crianças que não têm mesmo interesse de forma nenhuma. Aí é mais difícil. Há crianças realmente com muito pouca vontade para aprender e, neste grupo, eu tenho um caso de muito desinteresse. O possível interesse acaba por ser comprometido pelo comportamento dele, não é? Porque é uma criança muito, muito agitada e gosta muito de chamar a atenção. Precisa de chamar a atenção e então, nestas chamadas de

atenção, aproximo-me dela e faço um trabalho mais individualizado com ela. Depois há aquela questão de, em frente ao grupo, ele querer chamar a atenção dos outros pela negativa e quando é retirado do grupo e está só comigo já não tem essa tentação de estar a ser o palhacinho da sala.

Estagiária: No que diz respeito às famílias costuma envolvê-las no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças? Se sim, de que forma o faz?

Educadora cooperante: Sim, através do projeto “Leva-me contigo”, em que eles levam o livro para casa e a família é responsável por ler o livro, fazer o registo ou o resumo da história através do reconto feito pela criança e eles próprios, depois, fazerem a ilustração. No próprio registo dizem qual foi a personagem que eles mais gostaram. Essa é uma forma que nós encontramos de envolver a família em termos do desenvolvimento da linguagem e em termos de desenvolvimento da consciência fonológica. Também o projeto “Ler em família”, em que as famílias preparam em casa a história que vão contar com os seus filhos e depois vêm à escola contar essa história ao grupo. São tudo formas de nós estimularmos e fomentarmos a participação das famílias em todo este processo.

Estagiária: Não tenho mais perguntas. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Anexo 5 - Tabela de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) – Entrevista à Educadora Cooperante

Categoria	Subcategoria	Unidades de registro	Indicadores
B – Percurso académico e profissional	Formação inicial	“A minha formação de base é o curso de educadora da Escola Superior João de Deus.”	Formação especializada em educação de infância
	Formação contínua	“Fiz várias formações ao longo de 42 anos... consciência fonológica, linguagem, matemática, ciências...”	Valorização da formação contínua e diversificada
	Experiência profissional	“42 anos de serviço.”	Longa experiência profissional
	Cargos desempenhados	“Já fui Coordenadora de Departamento... Conselheira no Conselho Geral.”	Experiência em funções de liderança e gestão educativa
	Áreas de interesse	“Sempre me suscitou muito interesse a área das ciências experimentais... dança na educação de infância.”	Interesse em áreas práticas expressivas
C – Compreensão do conceito de consciência fonológica	Definição conceptual	“A consciência fonológica acho que é o alicerce para a iniciação da leitura.”	Consciência fonológica como base da literacia

	Consciência das unidades linguísticas	“Reconhecer o som... as sílabas... a junção das sílabas para formar a palavra.”	Segmentação fonológica e hierarquia linguística
	Relação com leitura e escrita	“Antes de aprenderem propriamente a ler... é fundamental.”	Função preditora da leitura
	Natureza do processo	“Só sistematizando as aprendizagens...”	Necessidade de ensino explícito e estruturado
D – Práticas pedagógicas para promover a consciência fonológica	Abordagem metodológica	“Parto normalmente de uma história.”	Aprendizagem contextualizada
	Atividades de consciência fonológica	“Contar sílabas... letras... construir frases.”	Segmentação e manipulação linguística
	Recursos didáticos	“Letras móveis... cartões com palavras e imagens.”	Materiais manipuláveis
	Estratégias lúdicas	“Jogos... rimas... lengalengas... trava-línguas.”	Ludicidade como estratégia central
	Integração da música	“A música... é uma ferramenta fundamental.”	Música como suporte ao desenvolvimento linguístico
	Diferenciação pedagógica	“Vou sempre ao encontro daquilo que a criança gosta.”	Ensino centrado na criança
	Avaliação	“Registos daquilo que eles dizem.”	Avaliação contínua e informal

	Envolvimento das famílias	“Projeto Leva-me contigo... Ler em família.”	Parceria escola-família
E – Áreas críticas no desenvolvimento da linguagem e comunicação	Dificuldades articulatórias	“Têm muita dificuldade a nível da fala... produção dos sons corretos.”	Problemas na articulação verbal
	Influência do meio familiar	“Muitos pais falam de forma ‘abebezada’ com os filhos.”	Influência do input linguístico familiar
	Encaminhamento para apoio especializado	“Sinalizar... pedir avaliação a nível da terapia da fala.”	Intervenção precoce e referenciação
	Estratégias de apoio	“Insistindo... repetição... leitura de imagens... conversaçoão.”	Reforço linguístico e modelagem verbal