



**Campus Universitário de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Escola Superior de Educação Jean Piaget**

Inês Marlene Silva Henriques Barreto, n.º 2023106724

CONTRIBUTOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA TRANSIÇÃO CURRICULAR PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

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

Orientadora: Professora Doutora Ana Rita Bernardo Leitão

Almada, 2026



Campus Universitário de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Inês Marlene Silva Henriques Barreto, n.º 2023106724

CONTRIBUTOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA TRANSIÇÃO CURRICULAR PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 9557/2015 (Diário da República, 2.ª série – n.º 163 - 21 de agosto de 2015).

Orientadora: Professora Doutora Ana Rita Bernardo Leitão

Almada, 2026

AGRADECIMENTOS

Há cerca de dez anos interrompi o meu percurso académico na sequência do falecimento da minha mãe, adiando o sonho de pertencer ao mundo da educação. Ainda assim, permaneceu sempre em mim a certeza de que, um dia, voltaria a retomá-lo e a concretizar este sonho, na esperança de a deixar orgulhosa.

Assim, a realização deste relatório de estágio representa não só a conclusão de uma etapa académica, mas também a concretização de um objetivo antigo, marcado por desafios, aprendizagens e crescimento pessoal e profissional.

Ao meu filho, deixo um agradecimento especial pela sua compreensão, carinho e ternura ao longo de todo este percurso. Com a sua doçura e inocência, continuava sempre a perguntar se já estava a acabar, demonstrando uma compreensão que tornou este caminho mais leve.

Ao meu marido, agradeço profundamente pelo apoio constante, pela compreensão e por nunca me deixar desistir, mesmo nos momentos em que a vontade de o fazer existia.

Ao meu pai, pelo carinho e pela preocupação constante, perguntando sempre se estava tudo a correr bem.

À minha família, pelo apoio, compreensão e incentivo ao longo de todo este percurso.

Gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ana Rita Leitão pela disponibilidade, acompanhamento e orientação ao longo de todo este processo.

Agradeço igualmente à instituição onde realizei os estágios, bem como a todos os profissionais que me acolheram e acompanharam ao longo deste percurso.

Não posso deixar de agradecer também às crianças com quem tive o privilégio de trabalhar. A sua curiosidade, entusiasmo e participação tornaram esta experiência ainda mais enriquecedora.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e para a conclusão desta etapa tão importante da minha formação.

RESUMO

Espaço de reflexão crítica sobre o percurso formativo desenvolvido ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas e sobre a construção da identidade profissional, o presente Relatório Final constitui um marco importante na preparação para a docência.

A partir das experiências vividas em contexto real, as experiências vividas em contexto real, em ambas as valências e no mesmo contexto institucional, permitiram compreender de forma mais clara a importância da continuidade educativa e da articulação entre ciclos. Foi neste enquadramento que surgiu o interesse em aprofundar o papel da consciência fonológica no desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com base nesta problemática, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, recorrendo à observação, à aplicação de um instrumento de avaliação da consciência fonológica às crianças e à realização de entrevistas semiestruturadas a educadoras de infância e professores de 1.º ciclo, o que permitiu conhecer diferentes perspetivas sobre esta temática.

Os resultados obtidos mostram que a consciência fonológica é reconhecida como uma competência fundamental no desenvolvimento da literacia emergente, sendo a sua promoção intencional, através de atividades lúdicas e significativas, associada a aprendizagens mais consistentes e a uma transição mais tranquila entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De forma geral, o estudo evidencia a importância de práticas pedagógicas intencionais e de uma maior articulação entre níveis de ensino, de modo a garantir a continuidade das aprendizagens e a responder de forma mais ajustada às necessidades das crianças.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Literacia emergente; Transição curricular; avaliação linguística; percepção dos docentes.

ABSTRACT

As a space for critical reflection on the professional development journey undertaken during the Supervised Teaching Practicums and on the development of professional identity, this Final Report represents an important milestone in the preparation for teaching.

Based on experiences in real-world settings - specifically, experiences in both subject areas and within the same institutional context - I gained a clearer understanding of the importance of educational continuity and the articulation between educational cycles. It was within this framework that an interest arose in exploring the role of phonological awareness in language development and in the learning of reading and writing, particularly in the transition to the 1st Cycle of Basic Education. Based on this issue, a qualitative study was conducted, utilizing observation, the administration of a phonological awareness assessment tool to children, and semi-structured interviews with preschool teachers and 1st cycle teachers, which allowed for the exploration of different perspectives on this topic.

The results show that phonological awareness is recognized as a fundamental skill in the development of emerging literacy, and its intentional promotion through playful and meaningful activities is associated with more consistent learning and a smoother transition between preschool and the first cycle of basic education.

Overall, the study highlights the importance of intentional pedagogical practices and greater coordination between educational levels, in order to ensure continuity in learning and to respond more effectively to children's needs.

Keywords: Phonological awareness; Emerging literacy; Curricular transition; Language assessment; Teachers' perceptions.

ÍNDICE

Índice de Gráficos	ix
Índice de Apêndices	x
Índice de Anexos	xi
Índice de Siglas	xii
Introdução	1
Parte I. Prática profissional em contexto de educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico	3
1. Formação de professores e trabalho docente	3
1.1. Ética na formação e na profissão	5
1.2. Dos fundamentos às práticas	12
1.3. Relação Escola – Família – Comunidade	33
2. Prática de ensino supervisionada em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo	36
2.1. Caracterização do meio	36
2.2. Caracterização da Entidade Cooperante	37
2.3. Caracterização da valência de Educação Pré-Escolar	39
2.4. Caracterização do grupo	43
2.5. Caracterização da Equipa Pedagógica	45
2.6. Projeto de Intervenção	47
2.7. Caracterização da PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico	48
2.8. Caracterização da turma do 1.º Ciclo	49
2.9. Caracterização do Professor Cooperante	49
2.10. Projeto de Intervenção	52
2.11. Balanço das práticas de ensino supervisionadas	54
Parte II. Estudo Empírico	57
3. Enquadramento teórico	57
3.1. Consciência fonológica - definição e importância	57
3.2. Desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar	62

3.3. A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita	64
3.4. Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo	66
4. Metodologia de Investigação	70
4.1. Problemática e objetivos da investigação	70
4.2. Opções metodológicas	71
5. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	77
5.1. Análise do diagnóstico inicial com base no subteste ALO	77
5.2. Análise das entrevistas.....	79
5.3. Discussão dos resultados.....	90
6. Conclusões do estudo.....	92
Considerações Finais	95
Referências Bibliográficas	98
Apêndices	106
Anexos	162

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desempenho médio das crianças no Subteste 6 da ALO	77
Gráfico 2 - Relação entre a idade e o género no desempenho nas tarefas de consciência fonológica.....	79

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A - Guião de Entrevista à Equipa Pedagógica de Educação Pré-Escolar	106
Apêndice B - Planificações do Projeto "O corpo em ação: A viagem do sangue e os primeiros socorros"	107
Apêndice C - Planificações do Projeto "O processo leitor e escritor"	117
Apêndice D - Consentimento informado para participação no estudo de investigação	129
Apêndice E -Guião da Entrevista Semiestruturada aplicada às Educadoras de Infância e aos Professores de 1.º CEB.....	131
Apêndice F - Protocolo das Entrevistas Semiestruturadas aplicadas às Educadoras de Infância e aos Professores de 1.º CEB.....	134
Apêndice G -Grelha de Categorização das Entrevistas	153
Apêndice H - Folha de Aplicação - Subteste 6 - Segmentação e Reconstrução Fonética ..	159
Apêndice I - Grelha de resultados - Subteste 6	161

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Declaração de Autenticidade	162
Anexo B - Declaração dos direitos de cópia	163
Anexo C - Declaração de autorização de depósito no repositório comum	164

ÍNDICE DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

ALO - Avaliação da Linguagem Oral

CNE – Conselho Nacional de Educação

DL – Decreto-Lei

EPE - Educação Pré-Escolar

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

MEM – Movimento Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PASAIA - Plano de Acompanhamento e Suporte à Aprendizagem e Inclusão do Aluno

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEM – Plano Educativo Municipal

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RF – Relatório Final

RGPD - Regulamento Geral de Proteção de Dados

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

UE – União Europeia

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

1CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

Elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o presente Relatório Final (RF) tem como principal objetivo a reflexão crítica sobre a prática desenvolvida em dois contextos educativos distintos, articulada com um estudo empírico de natureza qualitativa, sustentado em referenciais teóricos que enquadram e fundamentam a ação pedagógica. A sua concretização representa uma oportunidade de analisar e problematizar a intervenção desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, nomeadamente ao nível da planificação, implementação e avaliação de atividades ajustadas aos grupos de crianças e alunos, com o propósito de consolidar a identidade profissional docente.

A identidade profissional docente, entendida como um processo de construção progressivo, resulta da articulação entre o conhecimento científico, as experiências vivenciadas nos contextos de prática e a reflexão crítica sobre a ação pedagógica. Esta construção é influenciada pelas exigências sociais associadas à profissão docente que motivam tanto professores como educadores a assumirem um papel ativo na promoção de aprendizagens significativas, equitativas e ajustadas às necessidades das crianças (Roldão, 2017). Assim, o RF é visto como um documento central formativo que não se limita apenas à descrição prática, mas também à análise, à problematização e consolidação do perfil profissional em formação.

A formação inicial de professores, através da Prática de Ensino Supervisionada (PES), é uma etapa determinante no desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e reflexivas (Oliveira-Formosinho, 2002). De resto, o contacto com diferentes contextos de intervenção educativa permite compreender a complexidade da ação docente, a importância de tomar decisões fundamentadas e desenvolver uma postura investigativa sobre a própria prática. Nesta medida, a transição entre a formação desenvolvida no ensino superior e os contextos educativos torna-se uma oportunidade privilegiada para construir saberes profissionais, baseados na observação, na experimentação e na reflexão contínua (Roldão, 2017).

É neste quadro de reflexão sobre a prática que emerge a problemática que orienta o presente estudo. A experiência em contexto de estágio evidenciou a relevância da linguagem oral, em particular, da consciência fonológica no percurso de aprendizagem das crianças, suscitando a necessidade de aprofundar a sua compreensão no contexto de transição entre níveis de ensino.

Na atualidade, a temática da consciência fonológica assume particular relevância, uma vez que é amplamente reconhecida como uma competência essencial no desenvolvimento da literacia emergente (Freitas et al., 2007). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a linguagem oral constitui a base para a aprendizagem da

leitura e da escrita, assumindo um papel transversal no currículo e apoiando o acesso das crianças às diferentes áreas de aprendizagem. Veríssimo et al. (2021) alertam inclusivamente que dificuldades ao nível da consciência fonológica podem comprometer o sucesso na aprendizagem da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), reforçando a necessidade de uma intervenção preventiva e sistemática neste domínio. Neste sentido, cabe à EPE promover oportunidades diversificadas e intencionais de contacto com a linguagem oral e escrita, através de atividades como jogos de rimas, segmentação silábica, exploração de sons iniciais e finais ou manipulação de palavras, integradas em contextos lúdicos e significativos para as crianças.

Com base nesta questão, definiram-se objetivos centrados na análise do papel da consciência fonológica no desenvolvimento da literacia emergente e na compreensão da sua relevância na articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à promoção de práticas pedagógicas coerentes e intencionalmente orientadas para a continuidade das aprendizagens.

Importa ainda salientar que este estudo se delimita aos contextos frequentados na PES, assumindo uma natureza qualitativa, exploratória e reflexiva. Com este estudo, não se pretende a generalização dos resultados, mas sim a compreensão aprofundada das práticas desenvolvidas e dos seus contributos para a melhoria da ação pedagógica, nomeadamente ao nível da planificação, da escolha de estratégias e da adequação das atividades às necessidades das crianças e dos alunos, bem como para o desenvolvimento profissional docente, através da reflexão sobre a prática, da identificação de dificuldades e da reformulação de estratégias de intervenção.

Este estudo revela-se pertinente pela necessidade de aprofundar a compreensão da transição curricular entre a EPE e o 1.º CEB, reconhecendo que a ausência de articulação entre estas etapas pode comprometer a continuidade das aprendizagens. Uma vez que a consciência fonológica é uma competência transversal e estruturante para a leitura e a escrita, esta assume-se como ponto central desta reflexão devido à sua importância na preparação para a alfabetização e no reforço de competências de literacia emergente.

No que respeita à organização deste relatório final, o mesmo encontra-se dividido em duas partes principais:

A Parte I é dedicada à análise da prática profissional desenvolvida em contexto de EPE e 1.º CEB, integrando a fundamentação pedagógica e legal, bem como a caracterização dos contextos e a descrição da intervenção realizada.

A Parte II corresponde ao estudo empírico, abrangendo o enquadramento teórico, a metodologia de investigação, a apresentação, análise e discussão dos resultados, bem como as considerações finais.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos que sustentam e documentam a prática pedagógica e a investigação desenvolvida.

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

1. Formação de professores e trabalho docente

A PES constitui uma dimensão fundamental na formação inicial de professores, permitindo a articulação entre a teoria e a prática, bem como a construção progressiva da identidade profissional docente, na medida em que permite confrontar o conhecimento teórico com a realidade das salas e ajustar as práticas às necessidades dos alunos. Esta identidade integra valores, competências pedagógicas, capacidades relacionais e éticas, evidentes na forma como o professor em formação planifica as atividades, adapta estratégias às necessidades do grupo, estabelece relações com as crianças e toma decisões pedagógicas fundamentadas no respeito, na equidade e na inclusão. Estes aspetos consolidam-se através da reflexão crítica sobre a ação e da análise das experiências vividas em contexto real. Tal como defendem Alarcão & Tavares (2003), a PES deve ser entendida como um processo de desenvolvimento e aprendizagem, em que o futuro docente constrói a sua identidade profissional através da integração entre o pensamento teórico e a prática pedagógica.

Nesta perspetiva, o conceito de escola reflexiva, desenvolvido por Schön (1983), assume um papel estruturante na compreensão da prática docente, ao conceber o professor como um profissional reflexivo e investigador da sua própria prática. A reflexão, quer na ação, onde as decisões pedagógicas são ajustadas em tempo real face às situações emergentes, quer sobre a ação, num momento posterior de análise crítica, é vista como um motor de aprendizagem profissional, permitindo ao professor compreender o impacto das suas opções pedagógicas, identificar quais os aspetos a melhorar e reorganizar o ambiente educativo e as estratégias de ensino, contribuindo para a melhoria contínua das práticas educativas. Ora a PES permite o contacto direto com a realidade da sala de aula, através de momentos de observação, planificação e intervenção. Ao longo deste processo, o professor em formação tem a oportunidade de acompanhar de perto o comportamento das crianças, perceber as suas necessidades e ajustar as atividades em função do que está a acontecer. Esta experiência exige uma constante reflexão sobre as opções escolhidas, permitindo identificar o que resulta, o que precisa de ser ajustado e de que forma é possível melhorar a prática, em função das características do grupo.

A literatura converge no reconhecimento da importância da supervisão pedagógica como um eixo estruturante deste processo. Vieira & Moreira (2011) sublinham que a supervisão deve fomentar práticas colaborativas e reflexivas que potenciem o crescimento profissional e melhorem a qualidade educativa da escola. De igual modo, Roldão (2007) e Gaspar et al. (2012) evidenciam que a PES, quando apoiada pela supervisão crítica e dialogante, fortalece a autonomia profissional e a responsabilidade ética, permitindo ao futuro docente adaptar a sua intervenção a diversos contextos e agir de forma consciente e intencional. Esta perspetiva encontra-se também refletida no enquadramento legal da formação de professores, que valoriza a articulação entre a formação teórica e a experiência em contexto real. Neste sentido, a habilitação para a docência não se pode limitar a um percurso exclusivamente académico, uma vez que é através do contacto com a realidade das salas que o futuro docente desenvolve a capacidade para tomar decisões, ajustar as práticas e responder à diversidade dos alunos. É neste equilíbrio entre a teoria e a prática que se constrói uma formação mais completa, contextualizada e ajustada às exigências da profissão docente.

Neste sentido, a escola reflexiva descrita por Alarcão (2001) concretiza-se através da supervisão educativa, entendida não como mera avaliação de desempenho, mas como um espaço de formação partilhada e de emancipação profissional. Esta formação partilhada é construída através da interação contínua entre o professor em formação e os diferentes intervenientes educativos, pela observação, pelo diálogo pedagógico e pela reflexão conjunta sobre a prática. É por meio deste processo que o futuro docente desenvolve a sua consciência crítica sobre as suas opções pedagógicas, ganha autonomia nas decisões tomadas e assume de forma gradual a responsabilidade pelo seu percurso profissional. Assim, através de um ciclo contínuo de reflexão, ação e nova reflexão, o professor em formação aprende a olhar criticamente para a sua prática, a repensar os seus métodos de ensino e a assumir um papel ativo na construção de uma escola mais participativa e transformadora (Alarcão, 2001).

Para além dos referenciais teóricos que sustentam a prática pedagógica, o exercício da profissão docente encontra-se regulado por um conjunto de normas legais que orientam a formação inicial e a prática profissional. No Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a PES assume-se como uma componente obrigatória e estruturada para assegurar a aquisição de competências pedagógicas, relacionais e reflexivas essenciais ao exercício da docência. O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (DL 79/2014) que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência estabelece a PES como parte integrante da formação inicial de professores, enquadrando-a no âmbito da iniciação à prática profissional. Nos termos do artigo 7.º, esta componente integra experiências de observação, planificação, intervenção pedagógica e avaliação permitindo a articulação consistente entre a teoria e a prática educativa. O artigo 11.º do mesmo diploma

reforça que a PES deve decorrer em contextos reais para que sejam proporcionadas oportunidades de participação no processo educativo, de forma que o futuro docente se prepare para os níveis e ciclos de ensino que pretende.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro (DL 9-A/2025), esta componente assume maior relevância, com carácter mais flexível e contextualizado. Entre as principais alterações, destaca-se o aumento do número de horas de atividade autónoma com os alunos, permitindo que o formando tenha maior tempo de intervenção direta em contexto educativo. No contexto da prática desenvolvida, essa flexibilidade refletiu-se sobretudo na adaptação das estratégias pedagógicas às características dos grupos, nomeadamente através da implementação de atividades lúdicas e em movimento, articuladas com os interesses das crianças, contrariando práticas mais centradas no trabalho em fichas e promovendo aprendizagens mais significativas. O novo diploma reforça a importância de uma formação próxima da realidade educativa, valorizando a prática direta com os alunos e o desenvolvimento gradual da autonomia profissional do estagiário, que assume um papel cada vez mais ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Estas mudanças traduzem uma evolução significativa face à legislação precedente, na medida que reforçam o papel da PES enquanto processo de desenvolvimento profissional ao longo da formação. Embora a prática já assumisse anteriormente um papel relevante, o novo enquadramento valoriza de forma mais explícita a reflexão, a investigação e a adaptação ao contexto, conferindo-lhes maior centralidade no percurso educativo. Deste modo, a regulamentação atual reforça a dimensão formativa e reflexiva da PES, consolidando-a como um espaço privilegiado de experimentação e de construção da identidade profissional, preparando o futuro docente para responder de forma crítica e competente às exigências contemporâneas da educação.

Neste enquadramento, a legislação atual reflete a centralidade da experiência prática na formação de professores reforçando a ligação entre a teoria, a prática e o desenvolvimento de uma identidade profissional consciente e competente.

1.1. Ética na formação e na profissão

A prática educativa deve orientar-se por princípios de inclusão, permitindo criar um ambiente sereno e seguro, em sintonia com a UNESCO (1994), ao postular que “... as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (p. 6). Esta visão articula-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) – Educação de qualidade, que alerta para a necessidade de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e promotora de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O ODS 4, estabelecido pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU),

reconhece a educação como um direito humano fundamental e como um motor de desenvolvimento sustentável, reafirmando que os sistemas educativos devem garantir condições que respeitem a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades (United Nations, n.d.).

A prática pedagógica deve, por isso, traduzir estes princípios em ações concretas, como a adaptação de estratégias, a diferenciação de atividades e a organização de contextos que permitam a participação de todas as crianças. A educação inclusiva, assim, uma intervenção ajustada às necessidades dos alunos, pedindo mudanças nas práticas pedagógicas, nos currículos e na organização escolar, de forma a garantir o envolvimento de cada criança no seu processo educativo (Declaração de Cali, 2020). Na verdade, como defendido por Rodrigues (2013), a educação inclusiva deve ser pensada como um compromisso ético e político que orienta a ação educativa, promovendo a equidade e o desenvolvimento de práticas que reduzam barreiras e aumentem a participação de todos os alunos. Por outro lado, a UNESCO (2018), refere que a inclusão é entendida como um processo contínuo que tende a ultrapassar os obstáculos que impossibilitem a presença, a participação e as conquistas dos alunos, tendo em conta as suas diferenças individuais, utilizando as mesmas de forma a proporcionar oportunidades para enriquecer a aprendizagem coletiva.

Para reforçar este paradigma, surge o DL 54/2018 que estabelece a inclusão como um direito fundamental, definindo que todas as barreiras que dificultam a participação e o sucesso educativo devem ser eliminadas de forma a garantir condições de equidade para todos os alunos. Neste sentido, o próprio diploma refere que

“O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL 54/2018, p.1).

Este DL evidencia que a inclusão não se limita à organização do espaço físico, mas também à adaptação de metodologias, estratégias pedagógicas e recursos educativos, de modo a atender às necessidades individuais de cada aluno e a promover aprendizagens significativas. Neste contexto, a equidade é entendida como a disponibilização de apoios essenciais para que todos os alunos possam atingir o seu máximo potencial de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente das suas condições socioeconómicas, culturais ou individuais (Pappámikail et al, 2022; Rodrigues, 2013).

Também neste alinhamento, o CNE (2024) reforça que o direito à educação deve traduzir-se na garantia de condições efetivas de participação e realização educativa, sublinhando a

responsabilidade das escolas em ajustar práticas, ritmos e formas de organização às diversas necessidades das crianças, nomeadamente através da diferenciação pedagógica, da organização do trabalho em sala de aula e da adequação de estratégias às características dos alunos. De facto, o próprio documento destaca que a escola “não pode já reproduzir acriticamente as desigualdades sociais” (CNE, 2024, p.3), assumindo um papel ativo na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Esta perspetiva destaca a importância de uma abordagem humanista, assente na dignidade e na singularidade de cada aluno enquanto sujeito de direitos, como preconizado no PASEO, o qual “vem colocar a tónica na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (p.4). O mesmo documento sublinha ainda que o currículo é um “importante veículo de inclusão, sendo determinante que todos possam aceder ao mesmo, em reais condições de equidade [...] salvaguardando, no entanto, o respeito pelas diferenças individuais” (p.8).

De acordo com a perspetiva da equidade e inclusão estabelecida pelo DL 54/2018, e em articulação com o DL 55/2018, que enquadra a flexibilidade curricular, importa que as escolas não se limitem à eliminação de barreiras à participação, mas também adaptem o currículo e as práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos. Como tal, a flexibilidade curricular surge como um instrumento que permite conciliar as exigências administrativas e burocráticas do sistema educativo com a capacidade que as escolas têm de oferecer respostas pedagógicas mais ajustadas aos alunos.

A educação enquanto direito fundamental implica responsabilidades éticas concretas para os profissionais que a concretizam no quotidiano das instituições educativas, nomeadamente ao nível da promoção da equidade, do respeito pela diversidade, da garantia de participação de todos os alunos e da tomada de decisões pedagógicas justas e fundamentadas. Estas responsabilidades manifestam-se, por exemplo, na forma como o docente organiza as atividades, adapta as estratégias às necessidades dos alunos ou gere situações de desigualdade ou exclusão na sala de aula. No contexto da formação docente, estas responsabilidades assumem particular relevância, uma vez que o professor em formação intervém em contexto real, ainda que com diferentes níveis de autonomia e sob o acompanhamento de um professor cooperante e de um orientador, tendo impacto nas aprendizagens, no bem-estar e no desenvolvimento integral das crianças (Alarcão & Tavares, 2010). A análise das decisões pedagógicas e do modo como são acompanhadas em contexto de supervisão torna-se importante, na medida em que permite ao professor em formação analisar as suas decisões, compreender as suas implicações e ajustar a sua intervenção em função dos princípios de justiça, equidade e responsabilidade profissional. Por isso, importa analisar os referenciais éticos e deontológicos que sustentam a profissão docente, como o DL 54/2018 e o PASEO, que valorizam a inclusão, a equidade e o respeito por cada aluno, bem

como o papel da supervisão pedagógica, que permite ao professor em formação discutir as suas práticas, receber feedback e reformular estratégias.

A título de exemplo, recorde-se o vivenciado durante a PES em EPE, numa sala constituída por crianças de 4 e 5 anos, em cujo contexto surgiram algumas situações que evidenciaram a importância da reflexão sobre a dimensão ética na prática docente. Numa das situações, aquando de uma brincadeira na área das construções, duas crianças disputavam as mesmas peças para construírem uma ponte. Uma delas tentou retirar as peças da mão do colega, afirmando: “Dá-me isso, eu também preciso!”, ao que o outro respondeu: “Fui eu que vi primeiro!”. Perante esta situação, em vez de se impor uma solução imediata, optou-se por se assumir uma postura mediadora: “Querem os dois utilizar as mesmas peças. Como é que podemos resolver esta situação para que fiquem os dois contentes?”. Partindo, assim, da constatação do que opunha aquelas duas crianças, simultaneamente apelava-se a um posicionamento crítico, decorrente da promoção do seu raciocínio lógico diante do dilema vivenciado. Após alguns segundos de silêncio, uma das crianças sugeriu que poderiam construir a ponte em conjunto, ideia aceite pelo colega, o que lhes permitiu retomar a brincadeira de forma tranquila e cooperativa.

Esta situação ilustra a importância do papel do adulto enquanto mediador de conflitos e encontra suporte nas OCEPE (Silva et al., 2016), onde se afirma que “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p.39). Assim, ao invés de se apresentar uma resposta pronta, optou-se por devolver o problema às crianças, incentivando-as a encontrar uma solução justa e partilhada. Este tipo de intervenção promove o desenvolvimento do pensamento crítico, do respeito mútuo e da autorregulação emocional, competências fundamentais para a convivência em grupo e que se alinham com os objetivos da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (2016), que valoriza a participação responsável e solidária na comunidade.

A partir desta experiência, a título ilustrativo, torna-se evidente que a ética profissional docente se traduz em princípios e práticas que visam eminentemente garantir o respeito pela dignidade de cada criança, a valorização da diversidade e a equidade de oportunidades de aprendizagem, assim como a superação de conflitos de forma construtiva, edificante e regulada. Retomando a situação ocorrida durante a brincadeira na área das construções, a escolha de uma intervenção mediadora, em vez de se optar pela imposição de uma solução imediata sem valorização da participação dos intervenientes, demonstra uma prática docente orientada por princípios éticos fundamentais. A ética na formação e prática docente concretiza-se, como se deduz, nas decisões pedagógicas do quotidiano, especialmente na forma como o professor consegue gerir de forma imediata e eficaz, as relações e os conflitos,

tendo a responsabilidade de promover ambientes educativos justos, respeitadores e participativos.

Esta abordagem encontra-se, de resto, alinhada com o argumento central de que a prática docente, ao ser “pautada por valores éticos, não apenas molda o comportamento dos alunos, mas também influencia o ambiente escolar, criando uma cultura de convivência harmônica e respeitosa” (Araújo, 2024, p.1). Neste sentido, ao devolver o problema às crianças e incentivá-las ao diálogo e à negociação, o adulto reconhece-as como sujeitos ativos no seu processo educativo, reforçando a importância da autonomia, responsabilidade e convivência democrática uma perspectiva sustentada pela literatura.

O objetivo da educação para a convivência vai além da mera transmissão de conteúdos, sendo também importante desenvolver a sensibilidade ética e formar crianças que respeitem os outros e saibam ser respeitadas. Ao permitir que as crianças resolvam os seus próprios conflitos, o educador ajuda-as a refletir sobre valores e a tomar decisões de forma autónoma, aprendendo a conviver com os outros, o que contribui de forma decisiva para o incremento da sua literacia social. Como tal, optar por uma abordagem mediadora, de co-construção, mostra de que forma a escola pode ser um espaço de convivência democrática, onde a cooperação e a justiça se aprendem e concretizam na prática, através das relações diárias e de oportunidades para a participação da criança na tomada de decisões.

Para além da prática, a reflexão ética permite compreender como os princípios de convivência se articulam com normas e responsabilidades profissionais. A ética, enquanto reflexão sobre os fundamentos e os fins da ação humana, centra-se na definição do bem e na análise racional das escolhas em contextos concretos. Como destaca Baptista (2011) citando Aristóteles na obra *Ética a Nicómaco*, “entre os fins das ações a serem levadas a cabo há um pelo qual ansiamos por causa de si próprio, e os outros fins são fins, mas apenas em vista desse” (p.8). Esta perspetiva evidencia que a ética não se limita à identificação de um último objetivo, mas implica refletir atentamente sobre os objetivos intermédios, de forma a definir claramente as prioridades em cada situação.

Enquanto a ética ajuda a definir o que se considera adequado, justo e humanamente correto na relação educativa, a deontologia centra-se nas regras e deveres que orientam a ação profissional, estabelecendo limites e responsabilidades que garantem a prática correta e responsável em contextos específicos. O conceito de deontologia refere-se ao conjunto de normas morais de uma profissão, incluindo os próprios comportamentos éticos e característicos da atividade profissional. Baptista (2011) explica que o termo, originário do grego – deonta, “dever”, e logos, “razão” – foi introduzido pelo jurista e filósofo inglês Jeremy Bentham na obra *Deontology or the Science of Morality* (1834), privilegiando a análise das

dimensões do dever-ser relativas a cada comunidade e a cada situação concreta, em contraste com a abordagem deontológica universal de Kant. A deontologia baseia-se em princípios de racionalidade e regras universais, refletindo as obrigações associadas à prática profissional. Formalizar uma deontologia é essencial para o carácter de uma profissão, servindo como guia para a ação, reforçando a identidade profissional e garantindo a responsabilidade perante a sociedade, protegendo os interesses de quem recebe os serviços da profissão.

No contexto da prática docente, a ética profissional é um pilar fundamental da prática docente. O professor deve garantir o respeito pela diversidade, a equidade no acesso às aprendizagens e a confidencialidade nas interações. Também no 1.º CEB, a ética e a deontologia profissional assumem-se como princípios transversais que orientam a prática docente. A atenção à inclusão, à equidade e à participação encontra apoio em documentos normativos como a Agenda 2030 (ODS 4), o DL 54/2018 e o DL 55/2018. Estes documentos reforçam a responsabilidade ética dos docentes na criação de condições que assegurem aprendizagens significativas e a participação de todos os alunos.

Para além da dimensão pedagógica, a ética profissional docente relaciona-se ainda com questões atuais de grande relevância, como a proteção de dados e a preservação da privacidade em contexto escolar. O Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) da União Europeia (UE), concretizado em Portugal pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, estabelece que o tratamento de informação relativa às crianças e aos alunos exige especial cuidado. Importa considerar, por exemplo, a recolha de dados pessoais dos alunos, como informações sobre o seu percurso escolar ou necessidades específicas, bem como a utilização de registos fotográficos ou vídeos em contexto educativo, que exigem autorização prévia dos encarregados de educação e uma utilização restrita a finalidades pedagógicas ou institucionais. A atuação docente exige rigor, responsabilidade e respeito pela confidencialidade, garantindo transparência no relacionamento com as famílias. Do mesmo modo, a participação dos alunos em atividades como visitas de estudo, projetos ou divulgação de trabalhos implica a obtenção de consentimento informado, assegurando que as famílias conhecem os objetivos e o contexto em que esses dados ou imagens poderão ser utilizados, prevenindo situações de exposição indevida. Acresce a necessidade de garantir um ambiente escolar seguro onde sejam promovidos valores centrais como o respeito, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade e a honestidade.

Esta dimensão ética encontra ainda mais suporte em autores que destacam o papel do professor enquanto agente moral da educação. Nóvoa (2009), defende que a docência é uma profissão de responsabilidade pública, assente na relação, na escuta, na ponderação e na

tomada de decisões eticamente fundamentadas. Estas perspetivas reforçam que a ética docente se concretiza na criação de ambientes de respeito, participação e diálogo.

Em síntese, a abordagem das questões éticas no contexto da PES permitiu relacionar o conhecimento teórico com a prática pedagógica, reforçando a importância de uma atuação intencional, fundamentada e orientada por princípios de equidade, responsabilidade e respeito pela singularidade de cada criança.

Neste sentido, a consolidação de uma prática pedagógica ética e reflexiva evidencia a importância de processos de acompanhamento que promovam a análise crítica da ação educativa. A reflexão desenvolvida em contexto de estágio não pode limitar-se apenas à atuação individual do educador, mas deve ser articulada com dinâmicas de supervisão que suportam o desenvolvimento profissional.

Ao longo do tempo, a forma como os supervisores trabalham nas escolas foi evoluindo. Inicialmente, predominavam modelos centrados na monitorização e controlo, atualmente privilegia-se uma perspetiva reflexiva e colaborativa onde o supervisor assume um papel de apoio e mediação do desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2002).

Enquanto prática fundamental na formação docente, a supervisão pedagógica deve ser entendida como um processo que promove a reflexão, o diálogo e a transformação das práticas. Embora diferentes autores enfatizem dimensões distintas, nomeadamente, reflexão individual, colaboração ou transformação crítica, verifica-se um consenso quanto ao seu papel estruturante no desenvolvimento profissional docente (Vieira, 2009; Perrenoud, 2002; Sá-Chaves & Amaral, 2000; Alarcão & Tavares, 2010).

Esta articulação permite compreender que a supervisão eficaz não se limita à avaliação formal, integra a reflexão crítica, o apoio pedagógico e a construção de saberes de forma conjunta.

Ao confrontar estas perspetivas torna-se evidente que a supervisão pedagógica deve articular a reflexão individual, a colaboração profissional e o desenvolvimento contínuo, tornando-se um instrumento essencial na construção de práticas pedagógicas mais conscientes e fundamentadas.

No percurso dos estágios curriculares, o acompanhamento de ambas as orientadoras cooperantes e dos orientadores institucionais revelaram-se fundamentais para a construção da prática pedagógica. Os orientadores cooperantes foram importantes pela proximidade diária e pelo feedback imediato e concreto permitindo o ajuste de estratégias de ensino e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Por outro lado, as orientadoras institucionais assumiram um papel complementar incentivando reflexões críticas sustentadas em

referenciais teóricos. Este acompanhamento contribuiu para uma maior segurança na pedagógica e para o desenvolvimento progressivo da identidade profissional.

1.2. Dos fundamentos às práticas

A Educação Pré-Escolar assume um papel estruturante no desenvolvimento global da criança, constituindo a primeira etapa da educação básica e proporcionando experiências que favorecem a construção do conhecimento, a socialização e preparação para aprendizagens futuras. Este entendimento encontra suporte na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de fevereiro (Lei n.º 5/97), que define esta valência como a primeira etapa da educação básica e reforça o seu papel como complemento à família. De acordo com este diploma a EPE deve promover o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, nomeadamente cognitiva, social, emocional e motora, favorecendo igualmente a sua autonomia, criatividade e a capacidade de comunicação. Esta legislação reforça ainda o direito das crianças a uma educação de qualidade desde a primeira infância, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social e contribuindo para a igualdade de oportunidades, ao estabelecer que a Educação Pré-Escolar deve “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (Lei n.º 5/97, artigo 10.º).

Relativamente à prática pedagógica em contexto de EPE, esta deve assentar em pressupostos fundamentais, como a valorização do brincar enquanto forma privilegiada de aprendizagem, a organização intencional do ambiente educativo e a promoção da participação ativa da criança no seu processo de desenvolvimento (Silva et al., 2016). Deve, ainda, promover uma abordagem globalizante das áreas de conteúdo, potenciando a articulação entre diferentes saberes e experiências, tal como preconizado nas OCEPE (2016). Assim, o educador deve organizar o ambiente educativo de forma a criar oportunidades de aprendizagem integradas e contextualizadas, respeitando os interesses e necessidades das crianças. Neste âmbito, as OCEPE referem que “as aprendizagens devem ser construídas num quadro de intencionalidade educativa e de articulação entre as diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p. 5).

O PASEO (2017), embora orientado para a escolaridade obrigatória, permite pensar a continuidade do percurso educativo desde a infância, na medida em que valoriza o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e criativo, a autonomia e o bem-estar, que começam a ser promovidas na EPE e são posteriormente aprofundadas no 1.º CEB. Neste contexto, a EPE assume um papel determinante na construção das bases do desenvolvimento global da criança, constituindo o primeiro momento essencial no percurso educativo, que se prolonga ao longo da escolaridade obrigatória, garantindo que as crianças

desenvolvem competências essenciais para uma aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania plena e ativa.

De acordo com as OCEPE (2016), a educação de infância constitui-se como um processo intencional, contínuo e progressivo, que deve começar desde os primeiros anos de vida. Assim, a EPE deve proporcionar experiências estruturadas e significativas que promovam aprendizagens significativas e ajustadas às necessidades das crianças.

As OCEPE e as AE permitem uma maior continuidade curricular entre a EPE e o 1.º Ciclo, na medida em que definem orientações e objetivos que se complementam, assegurando uma progressão das aprendizagens. Deste modo, as competências desenvolvidas na EPE, nomeadamente ao nível da linguagem oral e da consciência fonológica, são retomadas e aprofundadas no 1.º CEB, promovendo um percurso educativo mais coerente e articulado.

No âmbito da continuidade curricular entre a EPE e o 1.º CEB, importa considerar o PASEO como uma referência para pensar sobre a progressão das aprendizagens. Este documento valoriza competências como a linguagem e os textos, a comunicação, a autonomia e o pensamento crítico, que começam a ser desenvolvidas desde a EPE e continuam a ser aprofundadas no 1.º CEB. Neste sentido, ajuda a compreender que a transição entre ciclo deve apoiar-se num trabalho contínuo, em que competências como a consciência fonológica assumem relevância por contribuírem para o desenvolvimento da linguagem e para a futura aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, a implementação do PASEO exige uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, estimulando uma avaliação formativa e contínua que possibilite ajustar os percursos educativos às necessidades individuais das crianças. Essa articulação também deve envolver a partilha de boas práticas entre os docentes, a comunidade educativa e outros parceiros, promovendo uma cultura de colaboração, de corresponsabilidade e de inovação pedagógica. A esse respeito, o estudo de Leite et al. (2025) mostra que, embora os professores reconheçam a relevância do PASEO e das AE para a orientação das aprendizagens, estes enfrentam desafios para a sua implementação, sobretudo ao nível da disponibilidade para o trabalho colaborativo, da coerência entre documentos e da articulação entre os níveis. Estes resultados reforçam a necessidade de tempo institucionalizado para a reflexão pedagógica, ou seja, momentos definidos no horário dos docentes para reuniões de equipa, partilhas de práticas e análise das aprendizagens dos alunos, evitando que este trabalho dependa apenas da disponibilidade individual de cada professor. Para além disso, evidenciam a importância de uma liderança que promova práticas de coordenação curricular, nomeadamente através da organização de reuniões entre educadores e professores de diferentes níveis, da definição de objetivos comuns e do acompanhamento das práticas desenvolvidas, de modo a garantir maior coerência e continuidade no percurso dos alunos.

A pertinência deste enquadramento é também sublinhada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2024), que recomenda uma articulação mais consistente entre ciclos, baseada numa cultura de colaboração, reflexão pedagógica e partilha de práticas entre docentes. O CNE (2024) destaca que a continuidade curricular só se efetiva quando as escolas constroem momentos formais de diálogo entre profissionais, assegurando que o percurso das crianças não se fragmenta entre níveis de ensino.

Nesta linha, Fernandes et al. (2024) reforçam a importância de uma articulação eficaz entre os diferentes níveis de ensino, destacando que a transição entre a EPE e o 1.º CEB deve ser pensada como um processo contínuo, que respeite o ritmo de desenvolvimento de cada criança e evite ruturas no percurso educativo. Neste sentido, defendem a necessidade de práticas articuladas entre educadores e professores, assentes em comunicação, na partilha de informação e na construção de estratégias comuns. Na prática, esta articulação pode concretizar-se através da realização de reuniões entre profissionais, da partilha de informações sobre o desenvolvimento das crianças, da construção de atividades em conjunto ou da continuidade de algumas rotinas e estratégias pedagógicas. Neste sentido, esse processo nem sempre é simples, pois exige tempo, disponibilidade e uma cultura de colaboração entre docentes, o que nem sempre se observa nos contextos educativos. Ainda assim, quando existe, permite uma transição mais segura e ajustada, favorecendo a continuidade das aprendizagens e o bem-estar das crianças.

A adoção de estratégias que fomentem a continuidade curricular, nomeadamente através de ações de coordenação inter-níveis e do uso de recursos que facilitem a transição, assume particular relevância para concretizar as metas do PASEO (Fernandes et al., 2024). Este esforço conjunto contribui para que as crianças possam consolidar uma base sólida de competências, valores e conhecimentos essenciais para o seu sucesso no percurso escolar, em linha com os princípios definidos neste documento.

Complementarmente, as AE definem os conteúdos e competências fundamentais que os alunos devem adquirir nos primeiros quatro anos de escolaridade, garantindo acesso a aprendizagens estruturantes e promovendo uma progressão consistente. A articulação entre o PASEO e as AE garante uma continuidade curricular estruturada, na medida em que o PASEO define as competências gerais a desenvolver ao longo da escolaridade e as AE operacionalizam essas competências nas diferentes áreas disciplinares do 1.º CEB, permitindo que as competências e valores desenvolvidos na EPE sejam progressivamente aprofundados no 1.º CEB, como acontece, por exemplo, ao nível da linguagem oral e da consciência fonológica, que são retomadas e desenvolvidas através da aprendizagem da leitura e da escrita. Esta ligação curricular contribui para que a transição das crianças entre

os ciclos de ensino se realize de forma fluida, mantendo a coerência pedagógica e respeitando os ritmos de aprendizagem individuais.

Neste contexto, é importante considerar também o enquadramento legal que sustenta esta articulação curricular. O Decreto-Lei n.º 54/2018 (DL 54/2018), ao estabelecer o regime jurídico da educação inclusiva, aplica-se tanto à EPE como ao Ensino Básico, permitindo que a resposta educativa seja pensada de forma contínua entre níveis, tendo em conta as necessidades de cada criança. Neste sentido, a identificação precoce de dificuldades e a definição de medidas de suporte à aprendizagem podem ser acompanhadas ao longo da transição para o 1.º Ciclo, evitando ruturas no percurso educativo. De forma complementar, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (DL 55/2018), enquadra a organização do currículo no ensino básico, permitindo às escolas gerir e adaptar as aprendizagens às características dos alunos e dos contextos. Essa flexibilidade possibilita que as aprendizagens iniciadas na Educação Pré-Escolar, como o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da participação, sejam retomadas e aprofundadas no 1.º Ciclo.

A análise de Mota et al. (2024) sobre a autonomia e a flexibilidade curricular demonstra que a implementação destes diplomas depende de um equilíbrio entre as exigências burocráticas e as possibilidades da flexibilidade pedagógica. As autoras referem que as escolas enfrentam o desafio de interpretar e gerir a autonomia curricular enquanto tentam garantir a coerência entre os documentos, os tempos de coordenação e as práticas de avaliação. Este contributo evidencia que a continuidade curricular não é apenas uma questão normativa, mas um processo que exige decisão pedagógica, colaboração profissional e intencionalidade educativa. Assim, a integração destes contributos reforça o papel da PES como espaço para compreender, testar e refletir sobre a articulação curricular, permitindo ao futuro docente desenvolver práticas coerentes e com orientações legais e curriculares, ajustar estratégias pedagógicas e responder de forma eficaz às necessidades específicas dos alunos e dos contextos educativos.

Nesta continuidade, destaca-se a relevância da articulação interdisciplinar como elemento estruturante para garantir a coerência das aprendizagens e reforçar a ligação entre áreas de conhecimento, contribuindo para a formação integral das crianças. A integração das diferentes áreas do conhecimento permite que os conteúdos não sejam trabalhados de forma isolada, mas de modo que se reforcem mutuamente, criando conexões que favorecem a compreensão global dos conceitos (Silva et al., 2016). No âmbito da PES, foi possível realizar atividades que cruzavam diferentes áreas, o que permitiu observar que as crianças conseguiam relacionar melhor os conteúdos, sobretudo quando partiam de situações concretas, tornando as aprendizagens mais compreensíveis e próximas da sua realidade.

A articulação interdisciplinar é uma abordagem que visa integrar várias áreas do conhecimento, ultrapassando a fragmentação do ensino na medida em que este fique dividido em áreas disciplinares isoladas. Trata-se de uma abordagem que promove a ligação entre diferentes áreas do conhecimento permitindo uma compreensão mais global e integrada da aprendizagem. Nesta perspetiva, Fazenda (2008, citado por Guirado et al., 2021) defende que “a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma atitude de ousadia, de investigação frente ao conhecimento” (p.11), incentivando docentes e alunos a assumirem uma postura crítica para promover uma ligação significativa entre os conceitos das diferentes disciplinas. Esta articulação torna-se relevante porque ultrapassa o ensino fragmentado e promove uma aprendizagem mais integrada, que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da autonomia dos alunos. Para além disso, permite que os alunos utilizem conhecimentos de áreas diferentes em vários contextos.

O relatório da OECD (2024) define a flexibilidade curricular precisamente como a capacidade das escolas e dos professores adaptarem o currículo de forma responsiva para atender às capacidades e necessidades individuais dos alunos, assumindo um determinado grau de autonomia na conceção e implementação do currículo (p.6).

A OECD (2024) refere que a flexibilidade permite ajustar metodologias, ritmos e recursos às características da comunidade escolar, promovendo aprendizagens significativas e a participação ativa de todos os alunos. A adaptabilidade do currículo é vista como importante para modernizar os sistemas educativos e melhorar a resposta face à diversas necessidades dos alunos e as próprias exigências sociais (OECD, 2024).

A flexibilidade e a autonomia são consideradas elementos essenciais para que o sistema educativo consiga melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. A flexibilidade, especificamente, possibilita que os profissionais possam conceber e implementar currículos capazes de envolver cada aluno e encontrar um propósito, uma motivação intrínseca e aprendizagens futuras (OECD, 2024). Leite et al. (2025) analisam as conceções dos professores sobre o PASEO e as AE destacando que a eficácia destes documentos depende das práticas colaborativas, diferenciadas e centradas na criança. Os autores sublinham ainda que a continuidade curricular entre os ciclos não acontece de forma automática, mas exige intencionalidade pedagógica, articulação entre os docentes e coerência nas suas práticas, tornando-se visível quando as escolas promovem a participação ativa dos alunos, asseguram o desenvolvimento das suas competências de forma progressiva e constroem ambientes educativos que sejam inclusivos e que deem respostas.

Nesta linha de pensamento, também Cardoso et al. (2018) salientam que a continuidade curricular entre a EPE e o 1CEB exige um elevado grau de intencionalidade pedagógica,

articulação entre docentes e coerência nas suas práticas. Esta articulação é encarada como um processo fundamental na adaptação da criança à escola e deve ser gerida pelos educadores e pelos professores de forma a estabelecer ligações, discutir e comunicar em equipa, para que a transição possa ocorrer de forma sequencial e harmoniosa. Estes autores defendem ainda que a articulação implica uma sequencialidade que deve estar na base de todo o processo educativo, o que significa que as aprendizagens iniciadas na EPE devem ser retomadas e aprofundadas no 1.º CEB, por exemplo, ao nível da linguagem oral, da consciência fonológica e da autonomia, permitindo uma progressão ajustada ao ritmo de cada criança.

Mota et al. (2024) evidenciam que, apesar da autonomia curricular oferecer um potencial de inovação, a sobrecarga burocrática e os procedimentos administrativos muitas vezes limitam a sua aplicação prática, criando tensões entre o papel institucional e educativo das escolas. Esta tensão é confirmada pelo relatório da OECD (2024), que aborda explicitamente “tensions and dilemmas around curriculum flexibility and autonomy”, reconhecendo que a autonomia e a flexibilidade são frequentemente condicionadas por medidas de responsabilização rígidas e exames externos de elevado impacto. O documento evidencia ainda a preocupação com o risco de uma aplicação inconsistente do currículo em diferentes contextos educativos, o que pode originar experiências de aprendizagem fragmentadas e comprometer a equidade dos resultados educativos (OECD, 2024, p. 12).

Para Mota et al. (2024) a flexibilidade curricular é um instrumento essencial para ajustar as metodologias e os recursos, permitindo que todos os alunos participem ativamente nas aprendizagens sem que a uniformização ou os procedimentos administrativos dificultem esse processo.

Apesar de reconhecer benefícios, este relatório também alerta que, sem a supervisão adequada, existe um risco de que a autonomia e a flexibilidade resultem em disparidades, podendo afetar a equidade educacional (OECD, 2024).

Assim, o mesmo documento sublinha a importância de encontrar um equilíbrio, referindo que, quando alcançado, este pode influenciar de forma positiva a aprendizagem e o bem-estar dos alunos. Para tal, é fundamental que o sistema educativo estabeleça condições necessárias para maximizar os benefícios, nomeadamente através da definição de metas claras, de medidas de responsabilização adequadas e de uma infraestrutura educativa de suporte, aliadas à promoção de uma cultura de confiança e autoavaliação entre todos os intervenientes (OECD, 2024, p.7).

A qualidade na educação de infância, como destacam Bertram & Pascal (2009) no Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (Manual DQP), é algo em constante mudança, pois

não é igual em todos os contextos, devendo ser construída através do diálogo com as crianças, as famílias e os profissionais que as acompanham. Assim, dependendo do contexto onde acontece, deve ser orientada por valores democráticos, inclusivos e participativos.

Considere-se, a respeito, a especificidade do trabalho a desenvolver junto de crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), implicando a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas e ajustadas às suas necessidades individuais e aos contextos onde estão inseridas. A aplicação de apoios pedagógicos, por si só, não é suficiente, na medida em que a simples disponibilização de apoio não garante, necessariamente, a participação ativa nem o envolvimento das crianças nas atividades, sendo necessário que seja acompanhada por uma visão inclusiva que valorize a criança na sua singularidade e reconheça o seu potencial para aprender e se desenvolver. No contexto da prática desenvolvida, esta preocupação tornou-se evidente na necessidade de ajustar as atividades propostas, nomeadamente através da simplificação de instruções, do apoio mais individualizado e da diversificação de materiais, de forma a garantir a participação de todas as crianças, tanto em contexto de EPE como no 1.º CEB. Tal como defende Ainscow (2005), a inclusão exige uma transformação das práticas pedagógicas e organizacionais da escola, o que implica repensar as estratégias utilizadas em sala de aula de modo a responder à diversidade dos alunos. Esta perspetiva é reforçada por Alves et al. (2020), ao sublinharem que o desenvolvimento da educação inclusiva, em Portugal, deve assentar nos pilares do acesso, da participação e do sucesso educativo, evidenciando que só através da articulação entre o currículo e a pedagogia se garante uma resposta efetiva às necessidades de todos os alunos.

Para assegurar que as práticas educativas dão resposta às necessidades das crianças existem algumas estratégias que se consideram fundamentais, nomeadamente o envolvimento das famílias e a escuta ativa da criança. Outra estratégia, mencionada no Manual DQP, é a valorização da multiculturalidade, onde refere:

“que uma educação de infância de qualidade requer interações adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes que promovam o encontro das identidades e culturas das crianças com os saberes culturais (está em causa a qualidade das relações e interações como centrais para a pedagogia da participação)” (p.11).

A prática educativa deve valorizar a diversidade, promovendo contextos em que todas as crianças se sintam reconhecidas, respeitadas e valorizadas no seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016). Neste contexto, torna-se necessário adaptar as práticas pedagógicas às características individuais das crianças, reconhecendo a sua singularidade e promovendo aprendizagens significativas e ajustadas ao seu desenvolvimento, tal como preconizado nas OCEPE.

A EPE assume particular importância neste processo, pois é nesta fase que a criança inicia a vivência de experiências de aprendizagem estruturadas e significativas. Como refere Marchão (2012) a “educação pré-escolar proporciona às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (p.32).

A criança é reconhecida como um sujeito ativo no processo educativo, devendo o educador assumir um papel de mediador, promotor da aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia. Neste sentido, destaca-se que a criança é reconhecida como um sujeito competente, capaz de interagir com o meio e de construir conhecimentos a partir das experiências que vivencia (Silva et al., 2016). De acordo com Maynard et al. (2023) “...they are not passive recipients of teachings but active co-participants, acting in the environment to get to know it and to position themselves socially with continuous social, affective, and intellectual exchanges” (p.2), ou seja, a criança é vista como construtora, em parceria com o educador, da sua aprendizagem, onde é capaz de se posicionar socialmente, de questionar e de procurar respostas. Neste sentido, importa aprofundar a noção de aprendizagem como base deste processo.

Partindo desta ideia da criança como sujeito ativo, importa olhar para a forma como se entende a aprendizagem neste processo, tanto em contexto de EPE como no 1.º CEB. A aprendizagem ativa e holística assenta numa perspetiva em que a criança é vista como um sujeito participativo, onde é capaz de construir o seu conhecimento partindo das suas vivências e das suas interações com o meio. A pedagogia holística centra-se na criança como um todo, reconhecendo que a aprendizagem não é apenas cognitiva, mas envolve também dimensões físicas, mentais, emocionais, sociais, criativas e estéticas. Segundo esta abordagem, a criança é vista “como um todo – a criança com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social” (Mesquita, 2017, p.59).

Neste sentido, torna-se importante refletir sobre como o envolvimento ativo da criança influencia o seu processo de aprendizagem, em vez de descrever a prática. Como referem Luís et al. (2015), o bem-estar emocional e o envolvimento das crianças são fatores bastante importantes para que exista qualidade educativa e ambos surgem quando a criança participa ativamente na construção das suas aprendizagens. Isto salienta que o papel do educador não se limita a observar, mas implica reconhecer e valorizar as iniciativas e opiniões da criança para que ela se sinta integrada na organização das experiências de aprendizagem. Esta participação só se torna possível quando o educador valoriza o que a criança pensa, sente e expressa.

Durante a PES, foi possível observar esta abordagem, na medida em que as atividades desenvolvidas promoveram a participação ativa das crianças permitindo-lhes explorar, experimentar e construir conhecimento de forma integrada, articulando diferentes dimensões do seu desenvolvimento. Esta perspetiva exige, naturalmente, um papel intencional e atento por parte do educador. Diversos autores têm vindo a sublinhar que a qualidade das aprendizagens na educação de infância depende fortemente da criação de contextos emocionalmente seguros, estimulantes e promotores de autonomia. Neste enquadramento, o papel do educador assume particular relevância na medida em que deve adotar uma postura sensível, reflexiva e intencional sendo capaz de favorecer o envolvimento ativo da criança no processo educativo (Luís et al., 2015).

Cumprir evidenciar ainda como o brincar é um aspeto fundamental para a criança compreender o mundo, se desenvolver e comunicar, assumindo assim uma das formas mais privilegiadas de aprendizagem na EPE. A reflexão sobre o brincar sugere que esta atividade não é apenas uma forma de entreter as crianças, mas um espaço intencional de aprendizagem e socialização onde se constroem significados e competências de forma autónoma e integrada. Dentro deste alinhamento, Lira e Rubio (2014) referem que o brincar não deve ser visto apenas como um passatempo, mas sim, como um espaço de aprendizagem, socialização e expressão, uma vez que

“...brincando, a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade, recria situações do cotidiano se expressa; desta maneira percebe-se a importância do brincar como forma da criança expressar-se e desenvolver suas habilidades de criação, de relacionar-se e de interagir” (p.12).

Também Maynard et al. (2023) acrescentam que é no brincar que as crianças expressam emoções, interesses e constroem significados com os seus pares, sendo esta uma linguagem privilegiada da infância, nomeadamente:

“The discussion proposed in this article focuses on play as a privileged locus for listening to children, since describing and interpreting this activity is an opportunity to get closer to their point of view, their conceptions and understandings, their emotions and motivations, of their social positioning, in short, of their intellectual, emotional, moral, and aesthetic life.” (p.3)

Esta perspetiva sobre a importância do brincar encontra suporte nas OCEPE (2016), onde se refere que “a perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo” (p.31). Assim, o brincar assume um papel central no desenvolvimento da criança e deve o educador assegurar tanto oportunidades de brincadeira livre, em que a criança explora,

decide e constrói significados de forma autónoma, como momentos de brincadeira orientada, intencionalmente planeados para promover determinadas aprendizagens (Silva et al., 2016; Sarmiento et al., 2020). A articulação entre a ação pedagógica do educador e a experiência da criança permite promover a aprendizagem ativa, a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento global em múltiplas dimensões, assegurando que cada criança se sinta valorizada, reconhecida e capaz de participar de forma plena no seu processo educativo.

Autores de referência na área reforçam a importância do brincar como um motor para o desenvolvimento global. Neto (2018) descreve o jogo como uma necessidade biológica e cultural da criança, salientando que é através da brincadeira livre que se constroem competências motoras, sociais e emocionais, se desenvolve a autorregulação e se criam estratégias de resolução de problemas em contextos significativos. De forma semelhante, Whitebread et al. (2017) apontam que o brincar espontâneo em interação com os pares favorece aprendizagens sociais profundas, tendo em conta que as crianças negociam regras, tomam decisões e enfrentam desafios que promovem a autonomia e a cooperação. Também Smith e Pellegrini (2023) destacam que o jogo permite que a criança experimente diferentes papéis, teste hipóteses e atribua significado às suas experiências contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Deste modo, compreender o brincar como uma prática pedagógica implica reconhecer que este não é apenas um momento de lazer, mas que também se oferece como contexto privilegiado de construção de saberes e de desenvolvimento. As crianças podem brincar de forma livre, mesmo sem um ambiente especialmente estruturado, sendo essa experiência, só assim, significativa para o seu desenvolvimento. No entanto, quando existe uma intencionalidade educativa, o educador pode potenciar essas experiências através da organização do espaço, da recolha de materiais e da forma como acompanha o brincar. Desta forma, brincar e aprender estão ligados, sendo importante que o educador observe, apoie e enriqueça as experiências das crianças (Silva et al., 2016).

Relativamente à organização do ambiente educativo, importa aprofundar a forma como o espaço, o tempo e os materiais influenciam as aprendizagens das crianças. Esta organização deve ser pensada de forma intencional, refletida e ajustada ao grupo de crianças e quando bem alinhada, proporciona experiências significativas e oportunidades de aprendizagem. O modo como o espaço, o tempo e os materiais são organizados influencia diretamente as escolhas das crianças, o que querem fazer e aprender. Segundo as OCEPE:

“a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os

materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al, 2016, p.24).

Importa, portanto, que o educador pense criticamente nas possibilidades de aprendizagem que o ambiente pode proporcionar e analisar se essa organização terá um impacto positivo no desenvolvimento das crianças, ajustando-o sempre que necessário. Na realidade, esta necessidade foi visível, na organização dos materiais e nas áreas da sala, para que as crianças tivessem maior autonomia e facilitar a sua participação nas atividades.

A organização do ambiente educativo deve ser pensada de forma integrada, reconhecendo que o desenvolvimento da criança é influenciado por várias dimensões, ligadas entre si, que estão em permanente transformação e que cada uma desempenha um papel específico no desenvolvimento, nomeadamente a física, a social, a cultural e a emocional, que só fazem sentido quando são vistas numa perspetiva sistémica e ecológica, na medida em que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p.21). Constantemente, o CNE (2018) reforça que os ambiente educativos devem promover a interação, a participação e a exploração ativa reconhecendo a criança como agente ativo no seu processo de aprendizagem e tendo em conta o contexto social e cultural onde esta se insere. A este respeito, a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) solicita a adoção de medidas específicas que promovam a participação e o sucesso educativo, que assegurem apoios inclusivos à aprendizagem e respeitem e valorizem as diferenças, onde todas as crianças possam aprender e ser bem-sucedidas (p.101). Na prática, esta organização foi evidente, na criação de diferentes áreas na sala da EPE, como a área da leitura, da expressão plástica e do jogo simbólico, onde era possível as crianças escolherem atividades de acordo com os seus interesses promovendo a autonomia e a interação com os pares. Também no 1.º CEB, a organização do espaço e dos materiais era ajustada para facilitar o trabalho em pequenos grupos, permitindo apoiar alunos com ritmos diferentes e promover a participação de todos.

As OCEPE (2016) evidenciam que o ambiente educativo deve oferecer experiências diversificadas, materiais e propostas que estimulem a curiosidade, a experimentação e a investigação, articulando as diferentes áreas de conteúdo, respeitando os ritmos individuais, os interesses e a singularidade de cada criança. Esta visão implica que o educador organize o espaço, não apenas fisicamente, mas que o possa planear tendo em conta as interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre os diferentes contextos de aprendizagem contribuindo assim para o desenvolvimento global e integrado.

“Considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes. Adotando uma perspetiva sistémica e ecológica, detalha-se a importância da organização do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, abordando-se em siga aspetos da organização do ambiente educativo da sala, como suporte ao trabalho curricular...” (Silva et al., 2016, p.5).

Esta perspetiva do ambiente educativo como contexto facilitador da aprendizagem está em concordância com a definição de inclusão apresentado pelo CNE (2020) como o processo que procura responder às diferentes necessidades, promovendo uma maior participação nas aprendizagens, na vida escolar e na comunidade educativa. Compreender o ambiente educativo implica considerar não apenas os objetos e materiais disponíveis, mas também as relações, as rotinas, as interações e os significados que surgem das experiências do quotidiano, criando condições que favoreçam a expressão, o movimento, a exploração e a construção de sentido da própria criança.

A sala de jardim de infância assume-se como um espaço organizado de forma a apoiar o desenvolvimento global das crianças, em todas as suas vertentes – pessoal, social, emocional e motor – proporcionando experiências que fomentem a autonomia, a criatividade, a comunicação e a participação ativa, nomeadamente através da organização de diferentes áreas, da disponibilização de materiais acessíveis e da possibilidade de escolher livremente atividades. Isto relembra o princípio da educação inclusiva, referida nas OCEPE (2016), que se compromete com a missão de se deve tirar “partido da diversidade para enriquecer as experiências as oportunidades de aprendizagem de todas as crianças” e adotar “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças” (p.12).

Maynart et al. (2023) mostram como os espaços organizados e direcionados para o jogo simbólico, com materiais acessíveis e significativos, como utensílios de cozinha, roupas e acessórios para a dramatização, blocos de construção, livros e materiais de expressão plástica, organizados ao alcance das crianças. permitem que se envolvam na ação e projetem as suas experiências e aprendizagens. Ao investigar a construção das brincadeiras no contexto da educação de infância, os autores referem que “...social interactions are privileged instances of creating peer cultures since the processes of meaning and everything that involves them occur in shared situations — in the collective environment of the institution” (p.3). Os mesmos autores acrescentam ainda que o brincar é um elemento central no que diz respeito à ligação com os pares, pois esse elemento é promotor de trocas simbólicas e apropriação de objetos com valor social. Para além disso, constitui uma forma privilegiada de

aceder aos significados que as crianças constroem durante nas suas interações. Posto isto, o espaço educativo deve ser rico, flexível, acessível e minimamente estimulante, adequado à faixa etária das crianças, de modo a promover a interação, a exploração e a criatividade.

Para além do contexto de sala, importa considerar o papel das famílias e da comunidade no processo educativo. O brincar e as interações sociais que ocorrem no espaço educativo se refletem e ganham significado para além da escola, ou seja, no quotidiano das crianças. Assim, destaca-se a importância do envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo, como elemento essencial para uma intervenção educativa coerente e enriquecedora. Tal como evidenciam Silva et al. (2016), a participação das famílias e o estabelecimento de relações de parceria entre todos os intervenientes no processo educativo são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança.

No contexto da PES em EPE, foi possível observar a importância do envolvimento das famílias na construção das aprendizagens. Um exemplo significativo surgiu no âmbito do projeto desenvolvido em contexto de EPE, na qual foi promovida a participação de uma encarregada de educação, profissional na área da saúde, que dinamizou um momento de partilha com o grupo. Durante essa intervenção foram explorados conteúdos relacionados com o corpo humano e os cuidados de saúde, através de explicações simples, livros e objetos característicos da área, com demonstrações e interação direta com as crianças, o que despertou o seu interesse e participação. Esta participação permitiu enriquecer as aprendizagens das crianças ao nível da compreensão dos conteúdos trabalhados, aumentou a curiosidade e a participação ativa, observando-se maior envolvimento do grupo nas atividades relacionadas com o tema, tornando-as mais significativas e contextualizadas, reforçando, ao mesmo tempo, a ligação entre o contexto educativo e o meio familiar. Para além disso, verificou-se que a articulação com as famílias contribuiu para dar continuidade às aprendizagens fora do contexto educativo, permitindo que as crianças partilhassem experiências e conhecimentos em ambiente familiar.

A participação das famílias deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático, sempre baseada numa relação de confiança e de respeito. Para que se possa observar e experienciar a coerência entre o contexto educativo e o familiar é fundamental o envolvimento parental (Silva et al., 2016). Contudo, importa referir que o envolvimento das famílias nem sempre ocorre de forma homogénea, verificando-se diferentes níveis de envolvimento, influenciados por diversos fatores como a disponibilidade, o contexto familiar e as dinâmicas socioeconómicas. Esta realidade exige do professor/educador uma atuação flexível e intencional, procurando diversificar estratégias de comunicação e envolvimento.

De acordo com Mata e Pedro (2021), “Esta participação e envolvimento em contexto educativo é muitas vezes aquela em que os profissionais mais se focam para analisarem a disponibilidade e até o interesse das famílias” (p.68), contudo, este envolvimento não se deve limitar apenas à presença física, mas também ser compreendido de forma mais abrangente respeitando a realidade de cada família. A inclusão da participação das famílias, quando valorizada em toda a sua diversidade, é complementada com a adoção de metodologias e estratégias pedagógicas que respeitem os ritmos e necessidades individuais.

A partir desse conhecimento, as metodologias e estratégias pedagógicas podem ser ajustadas, tendo em conta as características individuais das crianças, baseadas numa observação contínua e orientadas para práticas que promovam o seu crescimento e a sua aprendizagem, assumindo um papel determinante na forma como as crianças aprendem e se desenvolvem. Por isso, torna-se pertinente analisar alguns modelos pedagógicos que sustentam as práticas na EPE e que se articulam com a visão da criança enquanto sujeito ativo no seu processo educativo.

O modelo curricular High Scope constitui um exemplo de um modelo pedagógico que orienta o desenvolvimento das capacidades de cada criança dentro do grupo, respeitando as suas necessidades específicas. Embora este modelo assente em vários princípios, destaco dois que considero especialmente importantes, nomeadamente a aprendizagem pela ação e a interação adulto-criança (Hohmann & Weikart, 2004). A aprendizagem pela ação envolve a criança como um agente ativo no seu processo de construção do conhecimento, uma vez que é ela quem interpreta o mundo, enfrenta desafios, elabora estratégias, levanta questões, procura soluções e age com iniciativa (Hohmann, Banet & Weikart, 1992). Assim, a aprendizagem pela ação direciona-se principalmente para uma aprendizagem ativa, onde é dada a oportunidade à criança de resolver os seus problemas conseguindo encontrar estratégias e respostas para as questões que possa colocar sobre os mesmos. Pode dizer-se que se baseia em experiências-chave através das interações com as pessoas, os materiais e outras crianças.

No que diz respeito ao segundo princípio, a interação adulto-criança, existem estratégias de interação onde o adulto partilha o controlo com as crianças, centrando-se nas suas brincadeiras, apoiando as suas intervenções e encorajando-as na resolução de conflitos, pois é através delas que o educador constrói e aprofunda a relação com as crianças (Hohmann, Banet & Weikart, 1992).

Para além do modelo High Scope, importa considerar outros modelos pedagógicos que sustentam a prática na educação de infância, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM), tal como apresentado por Oliveira-Formosinho (2003), assenta na ideia de

uma gramática pedagógica para a participação guiada, onde a criança é vista como um sujeito ativo que tem a capacidade de intervir e transformar o seu percurso educativo, ou seja, “o processo educativo desenvolve-se numa sociedade, a que pertence e para a qual deve contribuir, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada da cultura no encontro das crianças com as crianças e das crianças com os adultos” (p.5). O foco principal deste modelo é a construção de comunidades educativas democráticas, onde a aprendizagem se desenvolve a partir da colaboração entre crianças e adultos, através de projetos significativos, experiências partilhadas e participação ativa.

No MEM, o educador/professor assume um papel de mediador da aprendizagem, pois promove condições para que a criança/aluno possa agir livremente, num ambiente onde é valorizada a liberdade e se cultivam relações baseadas no respeito mútuo. Este modelo não se limita ao contexto da Educação Pré-Escolar, sendo igualmente relevante no 1.º CEB, na medida em que valoriza a participação ativa e a construção partilhada das aprendizagens. Esta mediação exige o reconhecimento da ligação entre a criança/aluno e o meio onde aprende, onde são estabelecidas ligações entre o que já sabe e os conhecimentos que vai adquirir, garantindo o apoio e o desafio para que a criança desempenhe um papel ativo na comunidade educativa. Além disso, a prática educativa no MEM é intencional, reflexiva e articulada com um modelo de formação cooperada, onde os educadores são vistos também como aprendizes em constante desenvolvimento profissional. Como afirma Oliveira-Formosinho (2003), “No modelo pedagógico do MEM estão ligados inextricavelmente o modelo curricular e o modelo de formação profissional (a autoformação cooperada)” (p. 8) onde ambos são instrumentos de mediação essenciais à construção de uma prática pedagógica consciente e partilhada.

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) parte de questões situações que fazem sentido para as crianças e surgem, muitas vezes, do seu interesse. Nesse processo, as crianças investigam, colocam hipóteses, procuram respostas e partilham o que vão descobrindo com o grupo. O trabalho desenvolve-se de forma colaborativa e implica momentos de pesquisa, organização da informação e apresentação dos resultados, que podem assumir diferentes formas. Tal como referem Rangel e Gonçalves (2011), esta abordagem valoriza o envolvimento ativo das crianças e a construção do conhecimento a partir das suas experiências. Os princípios que orientam esta metodologia incluem o envolvimento ativo da criança na seleção do que quer aprender, a valorização do trabalho colaborativo e da cooperação entre pares e a mobilização de recursos significativos e variados (Rangel & Gonçalves, 2011).

Também a ENEC (2016) valoriza o desenvolvimento de competências através de práticas que envolvem ativamente as crianças no processo de aprendizagem, promovendo a participação,

o pensamento crítico e a tomada de decisões em contextos significativos. Neste sentido, as metodologias ativas assumem relevância, pois colocam a criança no centro da aprendizagem permitindo a sua intervenção e conhecimento nas atividades propostas. É neste enquadramento que o brincar assume um papel central, enquanto estratégia que permite à criança explorar, experimentar e atribuir significado às suas experiências. Tal como refere Urra (2010), é através do brincar que se desenvolve a “afectividade, a psicomotricidade, a inteligência, a criatividade e promove-se o equilíbrio afectivo e a saúde mental” (p.127).

Relativamente ao papel desempenhado pelo educador na MTP, é visto como um mediador, organizador e facilitador do processo, garantindo que os interesses do grupo são ouvidos, ajudando a formular questões, orientando a planificação e coordenando a investigação e o trabalho desenvolvido. Cabe também ao educador garantir que o projeto mantém o carácter educativo, organizando os materiais, os espaços e os tempos de forma flexível e intencional e avaliando de forma contínua o processo e os seus resultados, uma vez que, e de acordo com Rangel & Gonçalves (2011), “a diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias” (p. 26). Deste modo, a prática pedagógica, quer na EPE quer no 1.º CEB, deve orientar-se por uma intencionalidade educativa clara, articulando a teoria e a prática, promovendo experiências significativas e garantindo o desenvolvimento global da criança nas suas múltiplas dimensões.

A documentação pedagógica permite ao educador planificar a partir dos interesses, experiências e necessidades das crianças, articulando uma abordagem emergente com uma intencionalidade educativa clara. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016, citado por Marques, 2018), a documentação favorece uma construção curricular baseada na observação e no registo do que emerge no contexto educativo, permitindo uma intervenção mais ajustada. Ao mesmo tempo, a planificação estruturada garante a organização do processo educativo e a definição de objetivos, contribuindo para a coerência da ação pedagógica. Neste enquadramento, “documentar possibilita clarificar as intenções pedagógicas, tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais e apoiar os profissionais a refletir sobre a sua prática educativa” (Marques, 2018, p.57). Assim, a documentação pedagógica pode ser considerada um elemento de articulação entre a escuta atenta das crianças e uma ação educativa refletida, fundamentada e coerente.

Tal como referem Lopes da Silva et al. (2016, citado por Marques, 2018), é necessário que o educador utilize “técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados”, pois estes possibilitam “sistematizar e organizar a informação recolhida e obter um conhecimento mais profundo de cada criança [...] permitindo acompanhar os progressos e a evolução das aprendizagens das crianças e do grupo” (p. 56). O recurso a estes instrumentos possibilita

conhecer melhor cada criança e o grupo, acompanhar a evolução das aprendizagens e ajustar a intervenção.

A avaliação ganha, assim, um lugar de destaque, não como um momento isolado, mas como um processo contínuo, formativo e participativo que permite compreender o desenvolvimento de cada criança e ajustar a intervenção educativa de forma adequada e intencional. A avaliação na EPE, apoiada pela documentação pedagógica, desempenha um papel formativo e centrado no processo de aprendizagem da criança. Segundo Silva et al. (2016) “considere-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para ação” (p.15), ou seja, não serve para verificar o estado do desenvolvimento, mas para fundamentar decisões educativas que promovam melhorias contínuas, nomeadamente avaliar para as aprendizagens.

Neste sentido, o educador deve escolher formas diversificadas de registar as suas observações, como por exemplo portefólios, histórias de aprendizagem, registos fotográficos, comentários das próprias crianças, dos pais, entre outros.

Como mencionado por Marques (2018) o portefólio “possibilita à criança e ao/a educador/a, a reconstrução de memória e a reflexão sobre o processo pedagógico e o seu desenvolvimento” (p.56).

Todos estes instrumentos permitem que o educador conheça de forma mais profunda o percurso de cada criança e envolva-a ativamente no processo de avaliação, promovendo a sua autoavaliação e consciencialização do progresso alcançado (Silva et al., 2016). Além disso, a avaliação também é vista como uma ferramenta de reflexão do educador, pois apoia-o a planear e a ajustar o currículo de acordo com as necessidades específicas de cada criança. Como referem as OCEPE, “o/a educador/a, de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, escolhe formas diversificadas de registar o que observa das crianças, selecciona intencionalmente os documentos resultantes do processo pedagógico” (Silva et al., 2016, p.15).

As OCEPE destacam que os princípios pedagógicos assentam numa aprendizagem integrada e holística, reconhecendo a singularidade de cada criança. Assim, “cada área contempla um texto introdutório, que fundamenta o seu sentido e algumas relações com outras áreas e domínios” (Silva et al., 2016, p.32), permitindo uma intervenção pedagógica flexível e adaptada.

O planeamento e a avaliação devem considerar a diversidade de aprendizagens, de forma a ajustar as atividades e os recursos às características de cada criança. Como explicado:

“A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de

acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima" (Silva et al., 2016, p.10).

Esta diferenciação também acontece aquando da seleção das atividades, na proposta de atividades ou desafios adequados e na criação de ambientes que favoreçam a inclusão de todas as crianças.

O mesmo documento refere ainda que a avaliação formativa dos progressos da criança deve limitar-se à observação contínua, no registo de progressos individuais e na articulação com os contextos familiares. Ao reconhecer as especificidades de cada percurso, o educador pode adequar as estratégias e os contextos de aprendizagem. Assim, torna-se fulcral considerar as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem definidas nas OCEPE, nomeadamente a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo, abordando-as de forma articulada e intencional, de modo a potenciar experiências educativas enriquecedoras, diversificadas e tendo em conta os interesses, as necessidades e as potencialidades de cada criança.

De acordo com as OCEPE (2016), as áreas de desenvolvimento e aprendizagem devem ser trabalhadas de forma globalizante, promovendo aprendizagens significativas e articuladas. A reflexão sobre estas áreas demonstra que o desenvolvimento integral das crianças não pode ser repartido, mas deve ter em conta as diferentes dimensões, nomeadamente, a dimensão Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo.

Na área da Formação Pessoal e Social, são promovidas competências como a autonomia, a cooperação e a construção da identidade, consideradas fundamentais para a participação da criança nas diferentes situações de aprendizagens (Silva et al., 2016). Na prática, esta área concretiza-se através das interações do quotidiano, em contextos que valorizam a participação, o respeito pelo outro e a convivência em grupo.

No que diz respeito à área da Expressão e Comunicação que engloba diferentes domínios: linguagem oral e escrita, matemática, expressões motora, dramática, plástica e musical, não pode ser encarada de forma isolada, mas sim como uma forma de promover a participação ativa da criança, levando ao desenvolvimento do seu pensamento crítico e posteriormente à construção de significados. Ao refletir-se sobre esta área observa-se que a aprendizagem da linguagem oral e escrita só se torna significativa quando é integrada em situações de comunicação concretas e em projetos que levem à investigação, à resolução de problemas e à colaboração com os pares.

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo constitui uma área que visa promover a curiosidade natural da criança, o gosto pela descoberta e a compreensão de fenômenos do meio físico e social. Assim, refletir-se sobre esta área implica questionar de que forma o educador promove a curiosidade da criança, como articula diferentes experiências utilizando a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente e de que forma potencia oportunidades para aprendizagens integradas e contextualizadas.

Assim, ao analisar-se as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, conclui-se que o principal desafio do educador não reside na aplicação de conteúdos de forma isolada, mas sim na articulação de metodologias, atividades e processos de avaliação que possibilitem às crianças a construção de experiências com sentido, autônomas e integradas, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades. Esta forma de organizar a prática educativa na EPE encontra continuidade no 1.º CEB, uma vez que também neste nível de ensino se valoriza a articulação entre áreas, a diferenciação pedagógica e a promoção de aprendizagens significativas ajustadas às características dos alunos.

A par desta continuidade, ganha especial relevância o princípio da autonomia e da flexibilidade curricular, tanto do ponto de vista da escola como do professor, pois permite responder de forma mais ajustada à diversidade presente nas salas de aula. Este DL salienta precisamente a importância de permitir que as escolas adaptem o currículo às características dos alunos e do contexto, de forma a promover aprendizagens significativas e adequadas às suas necessidades individuais. Esta autonomia possibilita que os professores possam fazer ajustes às suas práticas mediante as especificidades de cada turma e comunidade levando a aprendizagens mais relevantes. Assim, a melhor forma para combater a resistência à inovação no ensino é promover uma cultura escolar aberta onde os professores se sintam motivados a experimentar estratégias diferentes e a aprender uns com os outros (Leite et al., 2012).

No 1.º Ciclo, o professor tem um papel importante na organização das aprendizagens, assegurando que os alunos vão consolidando conhecimentos e desenvolvendo competências de forma progressiva, sem deixar de ter em conta as suas diferenças. A prática pedagógica deve basear-se em metodologias ativas, que incentivem a participação, a experimentação, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo. Para aplicar a contextualização de forma eficaz, é necessário que os professores tenham formação contínua e oportunidades onde reflitam sobre a sua prática de forma a superarem a resistência às mudanças ou à falta de familiaridade com estratégias pedagógicas inovadoras (Leite et al., 2012). Neste sentido, Leite e Fernandes (2010) referem que é importante que os professores sejam confrontados com dilemas e resistências para que, juntamente com os outros professores, possam partilhar e construir estratégias para promover a autonomia e a formação integral dos alunos.

Se recordarmos o que consta no PASEO (2017), constatamos que também neste documento se defende que a educação deve promover uma formação integral, centrada não apenas na aquisição de conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais. Efetivamente, são competências nucleares na formação do indivíduo designadamente a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico, a resiliência e a capacidade de comunicar e colaborar com os outros, pelo que na escolaridade obrigatória importa promover abordagens que coloquem a criança no centro da aprendizagem. Por seu turno, importa assegurar que esta participe ativamente no seu próprio desenvolvimento, enquanto garante que todos os professores e as outras crianças também têm um papel ativo e inclusivo no processo educativo da própria (Leite & Fernandes, 2010).

No plano curricular, espera-se que em 1.º Ciclo se garanta a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, promovendo-se aprendizagens integradas e significativas. Dentro deste princípio, tal como refere o CNE (2019), a interdisciplinaridade constitui-se como um princípio estruturante para o sucesso educativo, uma vez que permite ultrapassar a fragmentação do saber e aproximar a escola da realidade vivida pelos alunos. Além disso, o princípio da interdisciplinaridade, ao promover a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento amplia a potencialidade da contextualização curricular através de uma abordagem mais holística e integrada do saber (Leite et al., 2012). Ao articular as várias áreas de conhecimento deixa de existir uma limitação no que refere à aplicação de conteúdos teóricos e passam a ser criados ambientes de aprendizagem que refletem situações do quotidiano dos alunos, permitindo que estes percebam as ligações concretas entre o que aprendem na escola e as suas experiências diárias. Ao perceberem a relevância prática do que aprendem, os alunos tornam-se mais motivados e encorajados e reconhecem que as suas aprendizagens têm sentido e podem aplicá-los na resolução de problemas reais ou ajudá-los a compreender o mundo que os rodeia.

Portanto, os princípios orientadores no 1.º CEB reforçam a necessidade de uma prática curricular que dê prioridade à flexibilidade, à interdisciplinaridade e ao reconhecimento do aluno como um sujeito ativo, uma vez que são estes princípios que permitem a superação de desafios e asseguram uma educação mais inclusiva, significativa e contextualizada (Leite et al, 2012). Neste sentido, as práticas flexíveis e integradoras no 1.º CEB evidenciam a importância de uma visão educativa coerente e articulada ao longo de todo o percurso escolar. Reconhecer o aluno como participante ativo no seu processo de aprendizagem implica a orientação da prática educativa por princípios comuns que garantam a coerência, a equidade e a intencionalidade pedagógica ao longo de todo o percurso escolar, desde a EPE até ao 1.º CEB.

A prática educativa, quer em EPE, quer no 1.º CEB, deve orientar-se por um conjunto de princípios transversais que assegurem uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva no percurso das crianças. Esta continuidade encontra sustento nos principais documentos de referência, nomeadamente as OCEPE (2016), o PASEO (2017) e o DL 55/2018, que transparecem uma perspetiva global do desenvolvimento e das aprendizagens, dando principal destaque ao papel ativo da criança e à construção de conhecimentos com significado, de forma gradual. A escolha dos princípios de equidade, inclusão, participação ativa, cidadania e responsabilidade social e aprendizagem ao longo da vida surge da sua relevância comum aos dois contextos de estágio e da sua centralidade na formação da criança. Estes princípios são vistos como suporte da ação educativa e orientam o trabalho pedagógico rumo a uma educação humanista e democrática.

O princípio da equidade e inclusão constitui um pilar essencial da prática educativa. As OCEPE (2016) referem que a criança deve ser vista como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p.8). Também Perrenoud (2002) sublinha que fazer referência à escola inclusiva não se pode limitar apenas em oferecer as mesmas oportunidades a todos, mas sim, potenciar condições diferenciadas onde cada criança consiga atingir o seu máximo potencial. No 1.º CEB, o princípio da equidade e inclusão é posto em prática designadamente através da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica e da flexibilidade curricular, assegurando a continuidade da abordagem iniciada na EPE.

A participação ativa, valorizada de forma ampla pelas OCEPE (2016) e também pelas orientações do PASEO (2017), reconhece a criança/adulto como um sujeito com direitos e capaz de intervir nas decisões que dizem respeito ao seu próprio processo educativo. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem que a pedagogia em participação promove o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do pensamento crítico, capacidades essenciais para as práticas democráticas durante a infância. Este princípio está presente tanto na EPE como no 1.º CEB, ainda que se concretize de formas diferentes. NA EPE, surge frequentemente associado ao brincar e à organização flexível do ambiente educativo, enquanto no 1.º CEB se desenvolve em contextos mais estruturados, através da participação dos alunos nas atividades, no trabalho colaborativo e nas decisões relacionadas com a sua aprendizagem.

A cidadania e responsabilidade social são princípios em destaque, em linha com o PASEO (2017), no sentido de, na escolaridade obrigatória, se formar cidadãos livres, autónomos, solidários e capazes de participar ativamente na sociedade. Esta perspetiva não se limita à dimensão dos valores, envolvendo também o desenvolvimento de competências de participação, sentido de responsabilidade e capacidade de agir em diferentes contextos.

Alinhada com esse documento, surge Alarcão (2001) que considera como dever da escola a preparação dos alunos para uma vida em sociedade onde são promovidos valores como o respeito, a justiça e a cooperação. Assim, a cidadania deve ser considerada como um eixo transversal que vai sendo construído ao longo do percurso educativo, não só através das interações e das regras, mas também pela participação dos alunos em situações concretas do quotidiano escolar, onde são chamados a assumir responsabilidades, a respeitar o outro e a agir de forma consciente.

Por fim, o princípio da aprendizagem ao longo da vida enfatiza a ideia de que aprender é um processo contínuo que tem início na infância e se prolonga por toda a existência. Tanto na EPE, como no 1.º CEB este princípio manifesta-se na necessidade dos professores se manterem constantemente atualizados e com uma postura reflexiva, articulando o conhecimento científico com práticas pedagógicas inovadoras. Esta articulação entre a teoria e a prática é essencial para promover o desenvolvimento de competências nas crianças, assegurar a continuidade e o progresso das aprendizagens e reforçar a formação de profissionais críticos e capazes de se ajustar às diferentes realidades e desafios educativos (Roldão, 2017).

Em suma, e à luz dos vários aspetos elencados no plano da educação da criança, compreendendo a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, assente na valorização da criança/aluno como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Mais do que uma aplicação isolada de estratégias, destaca-se a necessidade de garantir continuidade nas práticas, respeitando ritmos, interesses e características de cada criança, de forma a promover aprendizagens significativas, a respeitar a individualidade de cada criança e a estimular a sua autonomia.

1.3. Relação Escola – Família – Comunidade

A implementação dos princípios abordados anteriormente apela a uma ação educativa que se estenda para além do espaço escolar, de forma a promover o envolvimento de diferentes contextos que influenciam o desenvolvimento da criança. Entre todos estes contextos, a família e a comunidade detêm um papel central na construção das experiências educativas e significativas garantindo uma continuidade nas aprendizagens e no bem-estar da criança (Silva et al., 2016).

A família assume-se como o primeiro e mais determinante contexto de socialização da criança. A UNICEF (2019) refere que “... a família, elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a protecção e assistência necessárias para

desempenhar plenamente o seu papel na comunidade.” (pp. 5-6). É neste espaço que se constroem as primeiras experiências coletivas, onde se transmitem valores, crenças, tradições e se estruturam os modelos de conduta que marcam a formação da personalidade. Neste sentido, autores como Costa (2014) realçam que a família deve proporcionar estabilidade e um clima afetivo para que o crescimento da criança decorra de forma harmoniosa.

A participação e o envolvimento das famílias são fatores essenciais para promover uma educação de qualidade e para reforçar a parceria entre o contexto familiar e o espaço educativo. Segundo Mata e Pedro (2021), não existe um modelo ideal para promover essa participação, no entanto, existem alguns princípios orientadores que podem orientar a ação de todos os envolvidos contribuindo para um maior envolvimento e impacto positivo na criança, na ação educativa e nos próprios profissionais. Desde logo, é essencial que as famílias sejam vistas como parceiras no processo educativo, numa lógica de partilha e corresponsabilização. Como afirmam Damasceno & Duarte (2008), a relação entre escola e família deve ser entendida como uma articulação mútua, em que a colaboração das famílias contribui para uma maior compreensão dos comportamentos das crianças e para a superação das suas dificuldades. Também Silva et al. (2016) reforçam que a família e a escola “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.28).

De acordo com Epstein (2018), uma escola eficiente traduz-se em estabelecer relações de parceria com as famílias e a comunidade onde todos os envolvidos podem tirar proveito da promoção de uma cultura de trabalho em grupo. Ao envolver a comunidade é ampliado o seu impacto educativo, são mobilizados recursos e experiências locais que a longo prazo vão enriquecer o currículo e fortalecer aprendizagens contextualizadas. Mata e Pedro (2010), referem que a participação das famílias deve ser vista de forma ampla e diversificada, não se cingindo às tarefas escolares ou às atividades realizadas na escola, mas também às atividades do quotidiano, às experiências de exploração, ao uso da linguagem escrita em casa, assim como a participação no projeto curricular de forma contextualizada e significativa. A motivação para essa participação está diretamente relacionada com as solicitações por parte dos profissionais de educação às famílias, bem como o envolvimento efetivo das crianças com as tarefas e atividades propostas.

Para reforçar essa ligação, a comunicação eficaz, bidirecional e respeitosa constitui um elemento nuclear. Como destacam Mata e Pedro (2010), os profissionais de educação devem utilizar variados recursos, nomeadamente, recados, telefonemas, emails, plataformas digitais, entre outros, de forma a garantir acessibilidade a todas as famílias para promover um diálogo contínuo que valorize a diversidade de contextos e realidades. Além disso, é importante

reconhecer que o envolvimento das famílias deve respeitar as suas vivências, valores e potencialidades para se construir uma relação de confiança e respeito.

Para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido e as metodologias possam ser aplicadas de forma eficaz, é importante o contributo e apoio de toda a comunidade educativa, incluindo equipas pedagógicas, crianças e famílias. Para tanto, torna-se fundamental estabelecer laços de proximidade, respeito e colaboração, promovendo uma participação parental contínua e sistemática. Semelhante colaboração, na verdade, sustenta uma transição mais tranquila e consistente entre o contexto familiar e escolar, favorecendo a integração da criança e permitindo que a educadora recolha informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de cada criança, o que auxilia na planificação de uma receção e acolhimento mais individualizado e sensível às suas necessidades. Conforme destacado nas OCEPE (Silva et al., 2016) “a participação dos pais/famílias – a comunicação estabelecida com cada família, antes de a criança começar a frequentar a educação pré-escolar, favorece a sua integração, uma vez que a perceção dessa relação entre adultos é securizante para a criança” (p. 98) e “a criança é assim mediadora entre a escola e a família” (p. 28), reforçando a importância do envolvimento parental na construção de uma relação colaborativa.

Também Mata e Pedro (2010) destacam que a participação das famílias deve complementar as atividades escolares de forma a fortalecer as aprendizagens e a promover a continuidade entre os dois contextos. Em concreto, as atividades realizadas em casa, quando articuladas com os objetivos do projeto pedagógico e com as ações do grupo, podem ter um impacto mais duradouro e significativo. Porém, não deverão ser tarefas isoladas, antes detendo ligações diretas com as aprendizagens, de forma a promover uma participação voluntária, motivada e com sentido para a criança.

Também relativamente ao 1.º CEB a legislação portuguesa reforça a importância da participação das famílias no percurso escolar dos seus educandos. O artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, consagra o papel ativo dos encarregados de educação, estabelecendo que estes devem cooperar com os docentes promovendo comunicação e colaboração contínuas. Autores como Alarcão e Tavares (2003) recordam que a família constitui um dos “principais factores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (p.145), reforçando o papel da participação parental no acompanhamento escolar. De resto, diversos estudos apontam para melhorias no desempenho, no comportamento e na assiduidade dos alunos, bem como para uma relação mais positiva entre pais e docentes (Sousa & Sarmento, 2010), constituindo “a colaboração entre a escola e a família (...) uma das condições essenciais para que os processos de ensino-aprendizagem sejam mais ricos (...) para que sejam melhores os resultados dos alunos” (Alves e Leite (2005, p.9).

Deste modo, a relação entre a escola, a família e a comunidade assume-se como um elemento central no processo educativo, exigindo uma atuação colaborativa, intencional e reflexiva por parte dos profissionais de educação, de forma a garantir a continuidade das aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças (Roldão, 2017).

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

2.1. Caracterização do meio

A presente caracterização pretende contextualizar os locais onde decorreu a PES em EPE e em Ensino do 1.º CEB, procurando enquadrar de que forma as especificidades organizacionais, pedagógicas e sociais da entidade cooperante influenciaram o desenvolvimento da minha prática profissional. Serão, por isso, descritas as condições físicas, o contexto institucional, os recursos humanos, os princípios orientadores e as dinâmicas pedagógicas que foram observadas e de que forma estas contribuíram para a construção de uma ação educativa intencional e significativa.

A antiga freguesia da Arrentela, que atualmente está integrada na União de Freguesias do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires localiza-se no concelho do Seixal, distrito de Setúbal. De acordo com os Censos 2021, esta união de freguesias contabiliza 45 602 habitantes, numa área de 29,90 km², o que corresponde a uma densidade populacional de cerca de 1 525 habitantes por km² (Instituto Nacional de Estatística, 2021). Esta zona é caracterizada pela elevada densidade habitacional, em consequência do crescimento urbano observado nas últimas décadas, mais concretamente nas áreas residenciais de Pinhal de Frades, onde se localiza a instituição escolhida para o estágio. A população é maioritariamente jovem-adulta, sendo este um território marcado pela diversidade sociocultural e pela forte dinâmica associativa e educativa. Esta zona é caracterizada pela elevada densidade habitacional, em consequência do crescimento urbano observado nas últimas décadas, mais concretamente nas áreas residenciais de Pinhal de Frades, onde se localiza a instituição escolhida para o estágio. A população é maioritariamente jovem-adulta, sendo este um território marcado pela diversidade sociocultural e pela forte dinâmica associativa e educativa.

O território tem uma localização estratégica com boas acessibilidades à Área Metropolitana de Lisboa e tem vindo a ser alvo de obras de requalificação urbana promovidas pela Câmara Municipal do Seixal, sendo o seu objetivo melhorar a qualidade de vida e reforçar a coesão social (Câmara Municipal do Seixal, 2023). No que diz respeito ao Plano Educativo Municipal (PEM) 2024/2025, a autarquia desempenha um papel ativo na promoção do sucesso

educativo através de programas como a Ação Social Escolar, bolsas de estudo, apoio ao transporte escolar e colaboração com estabelecimentos de ensino público e privado. Para além deste programa, o PEM desenvolve ainda projetos nas áreas da educação ambiental, cidadania, saúde e inclusão promovendo a articulação entre a escola, a comunidade e o território (Câmara Municipal do Seixal, 2024). No que diz respeito ao Plano Educativo Municipal (PEM) 2024/2025, a autarquia desempenha um papel ativo na promoção do sucesso educativo através de programas como a Ação Social Escolar, bolsas de estudo, apoio ao transporte escolar e colaboração com estabelecimentos de ensino público e privado. Para além deste programa, o PEM desenvolve ainda projetos nas áreas da educação ambiental, cidadania, saúde e inclusão promovendo a articulação entre a escola, a comunidade e o território (Câmara Municipal do Seixal, 2024).

2.2. Caracterização da Entidade Cooperante

A instituição onde decorreram as PES é uma instituição privada, inserida no sistema nacional de ensino, a qual tem uma oferta educativa que abrange valências desde a creche até ao ensino secundário, incluindo o currículo internacional IB (International Baccalaureate). Atualmente, tem cerca de 1650 alunos com idades compreendidas entre os 3 meses e os 18 anos (Projeto Educativo, pp.18-19 e 24).

As instalações da instituição foram pensadas com o objetivo de proporcionar um ambiente educativo moderno, seguro e funcional, potenciando aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos alunos. Para responder às necessidades de uma educação de qualidade e abrangente. O espaço educativo é composto por cinquenta e nove salas de aula distribuídas de acordo com os diferentes ciclos de ensino o que permite uma organização pedagógica adequada a cada faixa etária (Projeto Educativo, p.24). Além disso, existem espaços especializados que enriquecem o currículo e fomentam o contacto com diferentes áreas do saber e da expressão, nomeadamente, biblioteca e ludoteca, laboratórios, salas de informática, salas de educação visual e tecnológica, estufa e salas de música. Tal como descrito no documento institucional, “a escola disponibiliza espaços educativos modernos e de qualidade: multiusos, piscina, bibliotecas, ludotecas, academia, laboratórios, estufa, campos de jogos, para além das habituais salas de aula, que potencializam a formação dos nossos alunos” (Projeto Educativo, p. 10).

O espaço exterior assume também um papel pedagógico de relevo. Para além das três áreas de recreio, onde os alunos usufruem de momentos de lazer, existe um extenso pinhal envolvente, utilizado para caminhadas, atividades ao ar livre e iniciativas ligadas à educação

ambiental. Tal como se refere no Projeto Educativo “o pinhal como elemento integrante da escola [...] favorece o desenvolvimento harmonioso do ser humano, em equilíbrio consigo próprio e com a natureza” (Projeto Educativo, p. 13). A organização destes espaços, pensada de forma intencional, permite que a aprendizagem aconteça em diferentes contextos, respeitando os interesses, os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, e promovendo uma verdadeira educação ativa e global.

O Projeto Educativo evidencia o compromisso com uma escola que se pretende viva, atual e em constante construção. No que diz respeito à visão da instituição, esta assenta nos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e com os outros, aprender a ser” (Projeto Educativo, p. 7). A sua missão passa por “uma escola humana no caminho da excelência”, onde o aluno é o centro do processo educativo e se valoriza “o conhecimento profundo da vida e do contexto do aluno” (Projeto Educativo, p. 10). Nesta medida, a educação é pensada como um processo global e integrador, com grande valorização da liberdade, da autonomia e da responsabilidade. Como se refere, “a liberdade de ser, fazer e desenvolver a sua personalidade em comunhão com o respeito da liberdade dos outros” e “a autonomia pessoal e de vida em grupo” são entendidas como fundamentais para o sucesso (Projeto Educativo, p. 8).

Importa ainda destacar, que esta instituição assume uma perspetiva de formação integral dos seus alunos, promovendo “projetos solidários e de desenvolvimento da sua autonomia” e “uma cultura de exigência com um reforço do currículo que se reflete nos resultados escolares” (Projeto Educativo, p. 11). A dimensão ecológica também está presente, com destaque para o aproveitamento do pinhal, a horta pedagógica e a estufa, elementos que enriquecem o quotidiano escolar e aproximam as crianças da natureza (Projeto Educativo, p. 13). Com uma forte aposta na inovação, na internacionalização e na qualidade pedagógica, a escola procura preparar os seus alunos para os desafios do século XXI, promovendo a criatividade, o pensamento crítico, a cidadania ativa e o espírito empreendedor (Projeto Educativo, pp. 16–17). Portanto, é uma instituição educativa que procura corresponder não apenas aos interesses das famílias, mas sobretudo aos desafios emergentes e contribuir para uma formação de qualidade, atualizada, integral e comprometida com o sucesso dos alunos.

Outro aspeto de destaque é a relação com a comunidade e com as famílias, uma vez que é tida como essencial. O documento destaca que “a relação de confiança com os pais é fortalecida ao longo dos anos” e que “os pais conhecem a escola e há uma relação próxima com os nossos profissionais” (Projeto Educativo, p. 12). Com efeito, a escola promove essa proximidade através de diversas atividades que envolvem as famílias, como convívios, festas e projetos abertos à comunidade educativa (Projeto Educativo, pp. 14–15).

2.3. Caracterização da valência de Educação Pré-Escolar

O estágio realizado em Educação Pré-Escolar decorreu numa sala designada “Sala Turquesa”. A sala estava organizada em áreas de conteúdo, como a área dos livros, da cozinha/mercado, das construções, da plasticina, dos jogos de mesa, da expressão plástica, das ferramentas e do grande grupo. Esta organização permitia responder às necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, promovendo a autonomia, a exploração e o envolvimento ativo nas atividades.

Relativamente ao ambiente educativo, caracterizava-se por ser bastante acolhedor e estimulante, apresentando áreas organizadas e acessíveis às crianças, com materiais diversificados e adequados à faixa etária, bem como espaços que incentivavam a autonomia, a exploração e a interação entre pares. Esta organização era pensada de forma intencional, de forma a promover oportunidades de aprendizagem em diferentes momentos do dia. A equipa pedagógica que acompanhava o grupo era constituída por uma educadora cooperante e uma auxiliar, com quem se estabeleceu uma relação de colaboração, partilha e escuta mútua promovendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas. A coordenação pedagógica desta valência era assegurada pela diretora da instituição garantindo uma linha orientadora alinhada com o Projeto Educativo centrado na valorização da criança como sujeito ativo, no brincar como estratégia privilegiada de aprendizagem e na promoção de práticas inclusivas e diferenciadas.

O espaço da sala turquesa estava estruturado de modo a favorecer a exploração, o jogo simbólico, a expressão criativa e a construção de conhecimentos (Maynart et al., 2023). Relativamente ao mobiliário existente, Arends (1995) refere que “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (p.93). A organização do espaço, do tempo e dos materiais influencia diretamente aquilo que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Silva et al., 2016).

Cada área existente tinha uma intencionalidade pedagógica, nomeadamente, a área da cozinha e mercado fomentava o jogo simbólico, possibilitando a imitação de situações do quotidiano e a exploração de papéis sociais através da encenação de atividades relacionadas com a alimentação, o comércio e a vida familiar. A área dos livros incentivava o contacto com a literatura proporcionando momentos de leitura, de escuta e de partilha de histórias, estimulando o gosto pela leitura e o desenvolvimento da linguagem. A área das construções e grande grupo desenvolvia o raciocínio lógico, a motricidade fina, o trabalho colaborativo e a

construção de estruturas, através da utilização de materiais como blocos de encaixe, peças de construção de madeira e jogos de montagem. Estes materiais permitiam às crianças experimentar diferentes formas de organização e construir em conjunto, incentivando a criatividade e a resolução de problemas em grupo. A área da plasticina estimulava a motricidade fina, a exploração sensorial e a imaginação através da modelagem e manipulação de diferentes materiais. A área dos jogos, por seu turno, incluía uma variedade de jogos que promoviam o pensamento lógico-matemático, a memória, a concentração e as competências sociais, através de atividades lúdicas, jogos de associação, puzzles, dominós e jogos de correspondência de cores, formas ou números. Existia igualmente uma área dedicada à expressão plástica, a qual visava fomentar a criatividade, a expressão individual e a experimentação de diferentes técnicas e materiais artísticos, como tintas, pincéis, lápis de cor, marcadores, cola, papel com diferentes texturas e materiais de reutilização. Por fim, a área das ferramentas proporcionava a exploração de objetos e utensílios do quotidiano – como martelos de brincar, chaves de parafusos, porcas e parafusos, capacetes e coletes - promovendo a coordenação motora, o raciocínio e a curiosidade sobre o funcionamento de mecanismos simples.

Naturalmente que a intencionalidade pedagógica deve ser visível na forma como as crianças interagem com o espaço e não se limitar apenas pela sua conceção (Oliveira-Formosinho J., 2011). Apesar da organização cuidada e da diversidade de materiais disponíveis, observou-se que algumas áreas não eram exploradas de forma livre e autónoma pelas crianças, ficando a sua utilização aquém da intencionalidade pedagógica prevista. A título de exemplo, a área da expressão plástica, embora equipada com uma grande variedade de materiais e recursos, era usada sobretudo para atividades dirigidas pela educadora, limitando-se assim a experimentação individual. De igual modo, a área das construções, da plasticina, das ferramentas e dos jogos, embora bem apetrechadas em termos de materiais, funcionavam apenas como móveis com caixas, não existindo um ambiente visualmente apelativo que convidasse à exploração prolongada. A inexistência de um espaço fisicamente delimitado ou de um ambiente visualmente apelativo dificultava a perceção das crianças sobre as potencialidades dos materiais, reduzindo a frequência e a qualidade das interações.

Como é amplamente reconhecido, a acessibilidade dos materiais, a clareza da organização e o convite visual são aspetos que potenciam a autonomia e o envolvimento (Silva et al., 2016). Um ambiente bem preparado apoia a aprendizagem ativa e a iniciativa da criança promovendo escolhas significativas (Post & Hohmann, 2011). Como tal, análise destas dinâmicas evidenciou a importância de uma organização do espaço que vá além da disponibilização de materiais, assumindo-se como promotora de intencionalidade pedagógica, da tomada de decisão e da experimentação autónoma por parte das crianças. A observação destas práticas

permitiu reconhecer a necessidade de uma avaliação contínua da organização do espaço, ajustando-o às formas como as crianças o utilizam, de modo a garantir que contribui para aprendizagens ricas e diversificadas.

No estágio em EPE, foram observadas práticas pedagógicas que evidenciaram metodologias diferenciadas tornando-se uma base inspiradora para a intervenção desenvolvida. Entre as práticas observadas, destacou-se a intencionalidade da organização do ambiente educativo em áreas de conteúdo, ainda que se tenha verificado que algumas não exploradas de forma autónoma pelas crianças. No entanto, e apesar desta limitação, foi evidente a promoção de aprendizagens significativas através do brincar e a valorização da autonomia e da criatividade das crianças, aspetos utilizados como ponto de partida para a intervenção desenvolvida.

No que diz respeito às práticas defendidas e implementadas neste contexto, foi possível adotar uma postura dinâmica e criativa baseada em estratégias que privilegiaram o equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem. Assim, desenvolveram-se atividades lúdicas e que desafiassem as crianças, nomeadamente jogos de consciência fonológica relacionados com o projeto de sala “Artistas de Palmo e Meio”, bem como outras dinâmicas que contrariassem o uso excessivo de fichas em papel. Para além disso, foram também propostas situações de exploração artística nas quais as crianças recriaram obras de pintores utilizando várias técnicas e diversos materiais.

A relação pedagógica ensino-aprendizagem foi sustentada através da escuta ativa e da valorização das propostas das crianças. Os momentos de grande grupo e o diálogo sobre as regras promoveram a participação e o envolvimento ativo de cada criança no seu processo educativo.

Relativamente à avaliação, esta assumiu um carácter formativo, pois foi baseada na observação e no registo das evidências do desenvolvimento das crianças. Para tal foram utilizados registos fotográficos e notas de campo sendo possível analisar a progressão das aprendizagens de forma qualitativa. Aliado a tudo isto privilegiou-se um ambiente emocionalmente seguro, onde foi possível promover atividades cooperativas e de relaxamento, como jogos em grupo, capazes de reforçar os laços afetivos e sociais entre as crianças. As práticas implementadas valorizaram ainda a relação entre pares, promovendo atividades de trabalho em pequenos grupos, nas quais as crianças conseguiram partilhar ideias, respeitar a opinião dos colegas e desenvolver a sua capacidade de colaboração. Posto isto, estas práticas contribuíram para aprendizagens significativas e para a construção de um ambiente inclusivo e estimulante, refletindo uma ação pedagógica focada no desenvolvimento global das crianças.

No que respeita à rotina diária, as manhãs começavam com o acolhimento, momento em que as crianças após vestirem a bata, registavam a sua presença e brincavam livremente na sala ou no exterior. Segundo Cordeiro (2012), o acolhimento deve ser um momento flexível constituindo uma oportunidade de comunicação com as famílias. De seguida, reuniam-se no tapete para o momento de grande grupo, momento em que havia um responsável da sala, que tinha como tarefas contar as presenças, verificava o tempo e ajudava a auxiliar de educação a colocar a mesa para o almoço. Este momento servia também para recordar as atividades desenvolvidas anteriormente e planear o dia, conforme as OCEPE (Silva et al., 2016), que destacam a importância de uma rotina educativa. Esta rotina é intencionalmente planeada pela educadora e conhecida por parte das crianças que sabem o que têm de fazer num determinado tempo. Oliveira-Formosinho (2011) defende que

“o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho” (p.72).

Zabalza (2001) refere que “a rotina baseia-se na repetição de actividades na organização espaço-temporal da sala ...” (p. 169). Hohmann e Weikart (2004) defendem que “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo (p.224).

Após o grande grupo, seguiam-se os momentos de trabalho direcionado, o almoço, o recreio e novamente o trabalho orientado. Ao longo da semana existiam ainda atividades extracurriculares, como o inglês, a música, o taekwondo, o ballet, o futebol e a yoga.

O plano de grupo da sala turquesa articulou-se com o Projeto Educativo do colégio “Learn, Grow, Achieve - Together!”, que coloca a criança no centro do processo educativo, valorizando a parceria com a comunidade e incentivando a aprendizagem autónoma e o trabalho em grupo. Inserido neste plano, desenvolveu-se o projeto de grupo “Artistas de Palmo e Meio” com o objetivo de estimular as capacidades expressivas e criativas das crianças, através de diversas experimentações e contacto com diferentes técnicas e artistas de referência.

Por fim, reconhecendo o papel central da família no processo educativo foi enfatizada a sua participação ativa nas atividades e iniciativas do grupo, reforçando o envolvimento no percurso educativo. Este plano proporcionou um conjunto diversificado de experiências e descobertas que contribuiu para a formação de crianças autónomas, conscientes, críticas e responsáveis.

2.4. Caracterização do grupo

O grupo da sala turquesa era constituído por 26 crianças, sendo 15 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Tratava de um grupo heterogéneo, não só a nível etário, uma vez que 5 crianças nasceram em 2020 e as restantes em 2019, mas também do ponto de vista cultural e do desenvolvimento das aprendizagens. No grupo estavam representadas diferentes nacionalidades, nomeadamente brasileira, angolana e portuguesa, o que contribuía para um contexto educativo marcado pela diversidade cultural, linguística e social. Esta diversidade era visível no grupo, nomeadamente nas experiências e vivências que as crianças traziam de cada.

Tal como referem as OCEPE (Silva et al., 2016), a EPE deve atender à diversidade dos contextos e das crianças, promovendo práticas inclusivas que respeitem os diferentes ritmos de desenvolvimento e as características individuais. No contexto observado, esta orientação refletia-se na adaptação das atividades ao nível de cada criança, na diferenciação das propostas e no apoio mais individualizado sempre que necessário, permitindo que todas participassem nas atividades de forma ativa. Ao nível da comunicação, porém, não se verificavam dificuldades, uma vez que todas compreendiam e utilizavam a língua portuguesa, não sendo necessárias adaptações significativas nas práticas.

Neste grupo, as crianças apresentavam diferentes formas de interagir, quer com a educadora e a assistente operacional, quer com os pares, evidenciando diferentes níveis de autonomia, participação e competências sociais. A maioria já frequentava a instituição no ano letivo anterior, tendo o grupo acolhido três novas crianças. As crianças que constituíam este grupo eram provenientes de um contexto socioeconómico de classe média/alta, o que refletia, de forma geral, num suporte familiar estruturado e acesso diversificado a estímulos culturais e educativos. Este fator poderá contribuir para um desenvolvimento maior ao nível da linguagem, da curiosidade e do interesse pela aprendizagem, uma vez, e tal como referem as OCEPE (Silva et al., 2016), o contexto familiar desempenha um papel determinante nas oportunidades de aprendizagem e no desenvolvimento global da criança.

De modo geral, tratava-se de um grupo de crianças curiosas, participativas e motivadas para novas aprendizagens, mostrando interesse nas atividades de exploração e descoberta. Era possível observar esta motivação através da participação da ativa nos momentos de grande grupo, nas perguntas colocadas e na iniciativa em propor ideias durante as atividades. e motivadas para novas aprendizagens. O grupo caracterizava-se também por crianças assertivas e participativas, na medida em que facilmente expressavam as suas opiniões e se envolviam nas atividades propostas. Este perfil também pode ser observado através do

interesse pelas atividades de exploração motora, revelando entusiasmo em correr, saltar, trepar e experimentar diferentes formas de movimento.

Este interesse acentuado pela atividade motora poderá estar relacionado com o facto de grande parte das atividades desenvolvidas em sala implicarem períodos prolongados em posição sentada, em mesas, com recurso a manuais e fichas de trabalho. Assim, a necessidade de movimento demonstrada pelas crianças poderá surgir como resposta à limitação de oportunidades de ação e exploração corporal ao longo do dia.

Neste sentido, torna-se pertinente refletir sobre a importância de proporcionar experiências educativas mais dinâmicas e diversificadas que integrem o movimento como parte do processo de aprendizagem. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), a aprendizagem na EPE deve privilegiar abordagens ativas, lúdicas e significativas onde a criança assume um papel central e participativo, mobilizando o corpo e a ação como formas de construção do conhecimento.

As crianças demonstravam ainda gosto por experimentar e por procurar diferentes estratégias para alcançar os seus objetivos. No entanto, por vezes, revelavam dificuldades em respeitar o espaço do outro e em esperar pela sua vez. Estas situações evidenciam a necessidade de um trabalho intencional ao nível da educação para a convivência e para a regulação do comportamento, sendo estes aspetos importantes para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Ao contactar com o grupo, era perceptível que existia uma intencionalidade clara na promoção de atividades que desenvolvessem o espírito crítico, a autonomia, a participação e a independência das crianças. As crianças mais velhas evidenciavam capacidade de antecipação, elaboravam hipóteses e testavam-nas participando em troca de ideias cada vez mais ricas. Estas interações eram incentivadas, de modo a promover, de forma gradual, o respeito pelas ideias dos colegas e a capacidade de as aceitar e integrar na construção do seu próprio pensamento.

Notava-se também um maior entendimento dos sentimentos dos outros por parte das crianças mais velhas, enquanto os mais novos continuavam mais centrados em si. As relações de amizade ocupavam um lugar de destaque, uma vez que era frequente observá-los a brincar com um amigo preferido com quem partilhavam grande parte das atividades.

De modo geral, o grupo demonstrava gosto em concluir as suas tarefas e vinha a desenvolver progressivamente, a capacidade de se autorregular. Sentiam-se mais responsáveis e valorizavam o assumir de pequenas tarefas do quotidiano. O jogo dramático e os fantoches eram muito apreciados, assim como os momentos de expressão musical. No jogo simbólico assumiam vários papéis inspirados, muitas vezes, pelas suas vivências e não apenas no

contexto familiar. As brincadeiras de faz de conta eram muito valorizadas e já distribuíam papéis de forma autónoma.

Verificava-se no grupo uma predisposição natural para a expressão musical, sendo frequente o interesse por canções, jogos de ritmo e momentos de exploração sonora. Neste sentido, tornou-se importante continuar a estimular estas capacidades através da dança e do uso de instrumentos musicais, alargando o leque de experiências nesta área. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), as expressões artísticas têm um papel essencial no desenvolvimento global das crianças, promovendo a criatividade e a comunicação.

Tratava-se de um grupo muito comunicativo e conversador o que contribuía para um ambiente rico em interações. No entanto, este aspeto tornava o ambiente, por vezes mais ruidoso, sendo necessário apoiar as crianças na gestão da sua vez para falar e na escuta do outro.

O gosto por ouvir e contar histórias estava presente no grupo, embora com diferentes níveis de envolvimento entre as crianças. De um modo geral, mostravam interesse sobretudo por histórias com personagens conhecidas e situações próximas do seu dia a dia. Em alguns momentos, demonstravam vontade de participar no reconto, ainda que nem todas as crianças o fizessem de forma estruturada. A leitura de histórias revelou-se uma estratégia importante para captar a atenção do grupo e apoiar o desenvolvimento da linguagem. Tal como refere Sim-Sim (2008), o contacto regular com narrativas contribui para o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão oral, sendo um recurso relevante para a EPE.

Ao nível do raciocínio lógico matemático observava-se alguma variabilidade no desenvolvimento das capacidades, sendo necessário continuar a estimular esta área. As crianças tinham consciência da sua deslocação no espaço, vivenciaram noções temporais e tinham à sua disposição diversos jogos como cubos, legos, puzzles, dominós, entre outros, que promoviam o contacto com diversos conceitos.

As crianças da sala turquesa revelavam também grande entusiasmo pelas atividades de expressão plástica demonstrando interesse em desenhar, pintar, recortar, rasgar e modelar com plasticina.

2.5. Caracterização da Equipa Pedagógica

Para a elaboração deste tópico, foi realizada uma entrevista informal à educadora e à auxiliar da sala onde decorreu o estágio. A entrevista teve por base um guião (Apêndice A), com o objetivo de compreender a dinâmica da equipa, quais as suas práticas, os desafios que enfrentavam e quais consideravam ser os seus pontos fortes. Apresenta-se, de seguida, o

que foi possível apurar a este nível, proporcionando uma visão mais rica da equipa e dos profissionais que a integravam.

A equipa pedagógica era constituída por uma educadora de infância com 29 anos de experiência profissional e uma auxiliar de ação educativa que exercia funções há 24 anos. Esta equipa trabalhava junta desde a sala de creche, o que consolidava uma relação próxima e estável, contribuindo de forma positiva para a dinâmica da sala. Tanto a educadora, como a auxiliar reconheceram que esta continuidade tinha aspetos positivos, uma vez que ambas se conheciam bem e, por isso, muitas vezes o trabalho fluía com naturalidade, sem existir uma grande necessidade de explicações sobre as dinâmicas da sala. No entanto, admitiram que esta familiaridade podia, por vezes, gerar alguma acomodação e resistência à mudança, dificultando a introdução de novas práticas. A educadora não adota apenas um único modelo pedagógico, integrando na sua prática várias abordagens mediante as necessidades do grupo. Referiu, por exemplo, a utilização do método João de Deus no processo de aprendizagem da escrita do nome, bem como a utilização do MEM, nomeadamente na organização e escolha das áreas da sala. A auxiliar, para além de assegurar as rotinas e o apoio direto às crianças, também participava nas atividades propostas. A divisão de tarefas encontrava-se bem definida, embora a educadora referisse que um dos maiores desafios era a necessidade de maior partilha de observações sobre as crianças, para que, tanto ela como a auxiliar, juntas, pudessem refletir e ajustar a sua intervenção pedagógica. Assim, a educadora referiu que gostaria que a auxiliar pudesse observar mais diretamente algumas necessidades individuais das crianças, de forma a refletir e a tomar decisões sobre o percurso de cada criança. Entre os pontos fortes da equipa, ambas destacaram a solidariedade, a tolerância e a entreaajuda. Referiram que existe uma comunicação frequente, principalmente de forma informal ao longo do dia. A experiência profissional e a confiança que foram construídas ao longo dos anos tornaram esta equipa coesa e estável, contribuindo para um ambiente educativo seguro, sereno e capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças.

A análise da informação recolhida permitiu compreender que a experiência e a estabilidade da equipa constituem um fato facilitador da organização do ambiente educativo e da gestão do grupo, criando um ambiente seguro e previsível para as crianças. No entanto, a referência à possível acomodação revela a importância de promover momentos de reflexão conjunta e de abertura à mudança, a fim de evitar práticas rotineiras pouco ajustadas às necessidades emergentes do grupo. Também a necessidade identificada pela educadora relativamente à partilha de observações mostra a importância do trabalho colaborativo, não apenas a nível organizacional, mas também na construção de uma ação pedagógica mais intencional. A valorização da comunicação, ainda que de forma informal, surge como ponte forte, mas

aponta para a pertinência de estruturar momentos de reflexão mais sistemáticos, que permitam analisar as práticas e tomar decisões mais conscientes.

2.6. Projeto de Intervenção

No contexto em EPE identificou-se a necessidade de contrariar uma prática excessivamente centrada em fichas e em tarefas demasiado sedentárias, propondo um projeto de intervenção intitulado “O corpo em ação: A viagem do sangue e os primeiros socorros”. Este projeto pretendeu proporcionar experiências lúdicas e práticas às crianças de forma que estas pudessem explorar o corpo humano de forma dinâmica e interativa. No início, a intervenção estava direcionada para o desenvolvimento da consciência fonológica, por se considerar esta competência como essencial para a emergência da leitura e da escrita. No entanto, após a observação atenta e escuta das crianças evidenciou-se a necessidade de ajustar o foco para temas que fossem mais próximos dos seus interesses e vivências. Uma pergunta colocada por uma criança após um episódio de sangramento nasal foi a situação desencadeadora, sendo esta o ponto de partida para a construção do projeto, mostrando a importância de uma prática pedagógica flexível e centrada nas crianças.

Este projeto foi orientado por objetivos claros, nomeadamente: promover o conhecimento sobre o corpo humano e o funcionamento básico da circulação sanguínea; sensibilizar para a importância dos primeiros socorros; desenvolver atitudes de cuidado, empatia e responsabilidade; incentivar comportamentos de segurança; proporcionar experiências lúdicas e práticas que promovessem a autonomia.

A implementação deste projeto foi acontecendo de forma progressiva, uma vez que se partiu do levantamento de ideias e questões do grupo, seguindo para uma pesquisa em livros e outros materiais, pela realização de representações gráficas do corpo e coração e pela criação de uma música sobre o coração e a circulação, recorrendo a materiais como livros informativos, imagens do corpo humano, cartolinas, marcadores e instrumentos musicais simples. A visita de uma profissional de saúde à sala, a construção de uma mala de primeiros socorros e a atividade final de jogo simbólico, “Os nossos peluches vêm à escola” permitiram a consolidação e a aplicação dos conhecimentos de forma significativa (Apêndice B), articulando diferentes áreas de conteúdo das OCEPE (2016), nomeadamente o Conhecimento do Mundo, a Expressão e Comunicação e a Formação Pessoal e Social. Durante a intervenção foram privilegiadas estratégias com foco na participação ativa das crianças, na escuta dos seus interesses, na aprendizagem através das experiências com recursos a materiais diversificados. A integração da família e da comunidade educativa, bem

como a recolha contínua de evidências através de registos, produções das crianças e notas de campo possibilitaram o ajuste da prática de forma a torná-la mais eficaz. A avaliação do projeto demonstrou um impacto positivo, uma vez que as crianças adquiriram uma maior compreensão sobre o corpo humano e o sistema circulatório, os conhecimentos básicos de primeiros socorros e demonstraram um elevado envolvimento em todas as atividades propostas. Os progressos tornaram-se evidentes com o aumento da autonomia na realização das tarefas, na melhoria da cooperação entre pares, na manifestação de comportamentos mais empáticos e no reforço do sentido de responsabilidade, todas observadas nas interações quotidianas e no envolvimento das atividades do projeto.

2.7. Caracterização da PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A sala onde decorreu o estágio estava organizada com mesas dispostas em pequenos grupos de 4 a 6 elementos, existindo uma área da biblioteca, constituída por vários livros, acessíveis aos alunos e organizada de forma a incentivar a leitura autónoma, bem como uma área de exposição, destinada à apresentação de trabalhos realizados pelos alunos, permitindo valorizar as suas produções e dar visibilidade às aprendizagens. Existia ainda o armazenamento de materiais acessíveis numa estante, o que favorecia a autonomia dos alunos e a responsabilização pela gestão do seu trabalho. Esta disposição em grupos promovia o diálogo, a discussão, a interação entre os alunos do mesmo grupo de trabalho e a aprendizagem cooperativa, além de permitir o apoio mais individualizado por parte do professor (Arends, 1995). No entanto, a observação da dinâmica da sala permitiu verificar que esta organização também originava momentos de distração, dado que alguns alunos ficavam de lado ou de costas para o quadro, possibilitando momentos de distração e diálogo paralelo. Esta constatação evidenciou a necessidade de uma gestão flexível do espaço por parte do professor, ajustando a disposição da sala às necessidades do grupo e aos momentos de trabalho.

O horário da turma iniciava-se às 9h00 e terminava às 15h15, com exceção das quartas-feiras, em que o horário se estendia até às 16h15. Durante o período da manhã, os alunos tinham um intervalo entre as 10h30 e as 11h00, enquanto a pausa para o almoço ocorria entre as 12h30 e as 13h45. O horário incluía disciplinas como Expressão Dramática, Expressão Plástica, Educação Física e Inglês, distribuídas de forma estratégica ao longo da semana, bem como os dois momentos de apoio ao estudo realizados entre as 15h15 e as 16h00.

As áreas disciplinares de português, matemática e estudo do meio não tinham horário fixo permitindo uma gestão flexível e ajustada às necessidades da turma e aos conteúdos

abordados. A observação da prática pedagógica evidenciou uma organização flexível do trabalho curricular, com planificações adaptadas às necessidades e progressos dos alunos. Esta flexibilidade permitia ao professor ajustar o tempo dedicado a cada área, promovendo uma resposta mais adequada aos ritmos de aprendizagem e às dificuldades identificadas.

2.8. Caracterização da turma do 1.º Ciclo

A prática pedagógica em contexto de 1.º CEB realizou-se numa sala de aula de uma turma do 2.º ano composta por 24 alunos, dos quais 12 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. No que diz respeito às suas nacionalidades, a maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, existindo ainda um aluno de nacionalidade inglesa e outro de nacionalidade indiana. Todos os alunos tinham transitado do 1.º ano do 1.º CEB. De acordo com a ata inicial de caracterização da turma, quatro alunos beneficiavam do Plano de Acompanhamento e Suporte à Aprendizagem e Inclusão do Aluno (PASAIA) e um aluno possuía Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Estes alunos apresentavam necessidades educativas que influenciavam diretamente o seu processo de aprendizagem, nomeadamente perturbações do desenvolvimento da linguagem, dificuldades na leitura, escrita, semântica e motricidade orofacial, gaguez e perturbações associadas ao espectro do autismo. A intervenção pedagógica com estes alunos assentou numa abordagem diferenciada e inclusiva, com recurso a adaptações das atividades, simplificação de instruções e apoio visual, procurando garantir o acesso ao currículo e a participação ativa nas atividades propostas. Foram privilegiadas práticas de apoio individualizado e trabalho em pares para promover a inclusão e o envolvimento destes alunos no grupo-turma.

De forma geral, a turma caracterizava-se como sendo dinâmica, interessada, meiga e educada, contribuindo para um ambiente de sala de aula positivo e favorável às aprendizagens, embora surgissem alguns conflitos interpessoais. Observavam-se diferentes ritmos de aprendizagem e níveis distintos de autonomia, com alguns alunos a necessitarem de supervisão constante na realização das tarefas, na gestão do tempo e na compreensão das instruções, enquanto outros revelavam grande capacidade de organização e gestão do seu trabalho. O aproveitamento global da turma era bastante satisfatório.

2.9. Caracterização do Professor Cooperante

Esta prática foi desenvolvida em articulação com o professor cooperante e com a restante equipa pedagógica da instituição. A organização pedagógica do colégio estrutura-se em diferentes departamentos e equipas de trabalho promovendo o trabalho colaborativo entre docentes e o acompanhamento pedagógico dos alunos. Esta organização favorece a articulação entre professores e a coerência na implementação do currículo, procurando responder às orientações das AE e aos princípios do PASEO.

De acordo com o Projeto Educativo da instituição, a prática educativa assenta numa abordagem centrada no aluno, na promoção da autonomia e do desenvolvimento de competências que integrem diferentes áreas do conhecimento, como a linguagens e textos, pensamento crítico, resolução de problemas e desenvolvimento pessoal. Neste sentido, a instituição valoriza o trabalho de equipa entre docentes, a utilização de recursos diversificados e a promoção de aprendizagens significativas procurando criar um ambiente educativo inovador e motivador para os alunos.

Neste enquadramento institucional, o professor cooperante desenvolvia a sua prática pedagógica procurando integrar estratégias que favoreciam a participação ativa dos alunos, o trabalho colaborativo e a utilização de diferentes recursos didáticos, nomeadamente através da realização de atividades em grupo, da resolução de problemas em conjunto, da promoção de momentos de partilha e discussão e da utilização de materiais diversificados, como jogos pedagógicos, recursos digitais e fichas. Estas práticas refletiam o compromisso da instituição com uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento integral dos alunos, na autonomia e na construção significativa das aprendizagens.

Ao longo do estágio, o professor cooperante assumiu um papel importante no acompanhamento pedagógico, evidenciando uma postura profissional marcada pelo sentido de responsabilidade, justiça, respeito e empatia. No que diz respeito à relação com os alunos promovia um ambiente de confiança e proximidade, valorizando a participação ativa e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Esta forma de interação pedagógica pode ser compreendida à luz da perspetiva da pedagogia da relação defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), que sublinham a importância das interações e das relações no processo educativo, considerando-as centrais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento humano. Nesta perspetiva, a qualidade das interações estabelecidas entre professor-aluno assume um papel fundamental na criação de ambientes educativos participativos, promotores de bem-estar, envolvimento e aprendizagem significativa.

A nível das práticas pedagógicas adotadas, o professor cooperante utilizava estratégias que valorizavam a participação ativa dos alunos, ouvindo as suas ideias, incentivando a expressão das opiniões e envolvendo-os em momentos de decisão relativos às atividades desenvolvidas

em sala de aula. Esta abordagem aproxima-se, na verdade, dos princípios da pedagogia da participação, que valoriza a voz da criança e reconhece o seu papel como sujeito ativo no processo educativo, promovendo contextos de aprendizagem baseados na interação, na colaboração e na construção partilhada do conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018).

O professor cooperante promovia também atividades e projetos temáticos que despertavam o interesse dos alunos e favorecia a cooperação entre pares. No entanto, importa referir que estas iniciativas não se estruturam plenamente segundo a MTP, entendida como uma abordagem pedagógica centrada na investigação de problemas ou temas significativos para os alunos, envolvendo a sua participação ativa em processos de planificação, pesquisa e reflexão que permitem a construção colaborativa do conhecimento (Vasconcelos et al., s.d.). Neste caso, embora existissem momentos de exploração temática e atividades interdisciplinares, estas eram maioritariamente propostas e orientadas pelo professor, não decorrendo necessariamente um processo investigativo conduzido pelos alunos.

No que diz respeito às práticas adotadas, verificava-se uma predominância de estratégias de carácter ativo, envolvendo os alunos na realização de tarefas práticas, na resolução de problemas e no trabalho de grupo. Estas estratégias permitiam introduzir momentos de ludicidade, articular diferentes áreas do currículo e criar contextos de aprendizagem dinâmicos e significativos.

Durante as aulas utilizava linguagem acessível, transmitia ideias claras, respeitava o ritmo de cada aluno, incentivava a autonomia e promovia um ambiente positivo e motivador. Para além disso, demonstrava flexibilidade na planificação e na gestão dentro da sala, promovendo a autonomia, a cooperação e o envolvimento dos alunos nas aprendizagens.

Na gestão da sala de aula, o professor cooperante adotava na maior parte das vezes uma postura de mediador na resolução de conflitos, incentivando o diálogo e a reflexão dos alunos sobre os seus comportamentos. Esta abordagem aproximava-se de perspetivas pedagógicas que valorizam a gestão construtiva dos conflitos em contexto educativo, onde o professor assume o papel de mediador, promovendo estratégias de resolução baseadas na comunicação e na compreensão das situações. De acordo com o estudo de Valente et al. (2022) sobre a gestão de conflitos em sala de aula, a capacidade do professor regular as suas emoções, desempenha um papel fundamental na escolha de estratégias de resolução mais construtivas, sendo assim construído um ambiente educativo mais saudável para o bem-estar dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de, em algumas situações, poder revelar menor assertividade na intervenção imediata, procurava salvaguardar o bem-estar do grupo e favorecer um clima educativo equilibrado.

2.10. Projeto de Intervenção

No contexto do 1.º CEB, o desenvolvimento da prática profissional foi marcado por um processo contínuo de observação, reflexão e ajuste pedagógico. A observação inicial da turma permitiu identificar diferenças ao nível das competências leitoras e escritoras, sendo as dificuldades visíveis na leitura fluente, na compreensão de textos e na organização de ideias na produção escrita. Estas constatações encontram, na verdade, correspondência em dados nacionais divulgados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). De acordo com o relatório das Provas de Aferição de 2024, no 2.º ano de escolaridade, o domínio da Leitura e Educação Literária apresenta 65,5% de alunos nas categorias “Revelou dificuldade/Não conseguiu”, sendo também reduzida a percentagem de alunos que atingem plenamente o desempenho esperado. No domínio da Escrita, os resultados revelam igualmente fragilidades, com 57,2% dos alunos nas categorias de desempenho associadas a dificuldades, o que reforça a necessidade de promover estratégias pedagógicas que apoiem o desenvolvimento destas competências desde os primeiros anos de escolaridade (IAVE, 2024).

Com base neste diagnóstico, delineou-se o projeto de intervenção “O processo leitor e escritor”, cujo objetivo principal consistiu no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos alunos. A intervenção foi estruturada através de uma sequência de atividades que procuraram promover diferentes dimensões da consciência linguística, nomeadamente a reflexão sobre a estrutura do domínio da gramática, como o reconhecimento do género e número das palavras, bem como a identificação de regularidades na formação do plural (Apêndice C). Paralelamente, foram desenvolvidas atividades orientadas para os domínios da leitura e da escrita, promovendo a compreensão textual, a identificação de palavras-chave e a produção de pequenos textos com recurso a estratégias de organização de ideias (início, meio e fim), para apoiar a construção de textos mais coesos e compreensíveis. Estas opções pedagógicas encontram-se alinhadas com as AE que valorizam o desenvolvimento articulado de competências de leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.

A planificação das atividades foi realizada de forma intencional e progressiva procurando articular momentos de exploração, descoberta e sistematização dos conteúdos, bem como a utilização de materiais manipuláveis e estratégias de trabalho colaborativo. Esta organização teve também em consideração diferentes dimensões da intervenção pedagógica, como a seleção das tarefas, a organização da participação dos alunos e a utilização de recursos didáticos, aspetos que influenciam diretamente a qualidade das aprendizagens e o envolvimento dos alunos no processo educativo, tal como refere Zabalza ao destacar que a

intervenção docente implica a gestão articulada das atividades, dos recursos e das formas de participação dos alunos na sala de aula (Zabalza, 1987).

Ao longo da implementação do projeto foram privilegiadas práticas pedagógicas de carácter inclusivo, procurando responder aos diferentes níveis da turma. Para tal, recorreu-se ao trabalho colaborativo em pequenos grupos e pares, permitindo que os alunos com maior autonomia apoiassem colegas com mais dificuldades, favorecendo simultaneamente a cooperação e a partilha de estratégias. Foram também utilizados materiais manipuláveis, como cartões com imagens e palavras, tabelas de dupla entrada e atividades de recorte e organização de palavras que facilitaram a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos com maiores fragilidades na leitura. Paralelamente, algumas atividades foram estruturadas de forma mais lúdica e contextualizada, como a realização de uma caça ao tesouro para a identificação de palavras-chave e posterior construção de um texto, estratégia que promoveu a interpretação textual e a produção escrita de forma motivadora.

Apesar dos benefícios observados, também surgiram alguns constrangimentos ao longo da intervenção, sobretudo relacionados com a diversidade de níveis da competência leitora e escritora existentes na turma e com os diferentes ritmos de aprendizagem. Enquanto alguns alunos realizavam as tarefas com maior autonomia, outros precisavam de um acompanhamento mais próximo, particularmente nas tarefas de leitura e produção escrita.

Esta realidade implicou alguns ajustes pedagógicos, nomeadamente a flexibilização do tempo de execução das tarefas, a adaptação de materiais e a disponibilização de feedback individualizado, permitindo uma resposta mais adequada às necessidades dos alunos.

Verificou-se uma evolução progressiva em vários alunos evidenciados pelo aumento da participação nas atividades, pela melhoria da organização das produções escritas e pelo desenvolvimento da autonomia na realização das tarefas. Inicialmente, alguns alunos demonstravam dificuldades em estruturar ideias ou identificar corretamente determinadas palavras, contudo, ao longo da intervenção passaram a recorrer de forma mais autónoma aos esquemas de organização trabalhados e a participar com maior segurança.

Estes progressos foram identificados através da observação contínua da participação dos alunos, do nível de autonomia demonstrado na realização das tarefas e da análise das produções escritas elaboradas durante as atividades.

Em ambos os projetos, nomeadamente “O corpo em ação: a viagem do sangue e os primeiros socorros”, desenvolvidos em contexto de EPE, e “O processo leitor e escritor”, implementado no 1.º CEB, evidenciou uma intencionalidade educativa clara, sustentada na adoção de práticas pedagógicas centradas nas crianças/alunos e nas suas aprendizagens, contribuindo

simultaneamente para o desenvolvimento profissional, através da construção de uma prática mais reflexiva, ajustada e fundamentada.

2.11. Balanço das práticas de ensino supervisionadas

A prática pedagógica evidenciou que o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo-se como mediador, reflexivo e intencional no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo deste percurso tornou-se claro que a ação docente exige uma postura crítica e de permanente investigação, sendo necessário ajustar e inovar de forma frequente as práticas em função das características e necessidades dos alunos, nomeadamente através da observação contínua das aprendizagens, da adaptação de estratégias pedagógicas, da diversificação de recursos e da implementação de atividades diferenciadas que promovam a participação ativa dos alunos. Esta consciência resultou diretamente da experiência vivida ao longo da PES, que permitiu a observação e intervenção direta nos processos educativos das crianças.

Neste sentido, Nóvoa (2009) defende "uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos" (p.45). No âmbito da PES, esta perspetiva tornou-se particularmente evidente através do acompanhamento e da orientação proporcionados pelos professores cooperantes e pela orientadora de estágio, cujo apoio, partilha de experiências e feedback contribuíram significativamente para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Este suporte revelou-se fundamental para perceber a complexidade da ação docente e para desenvolver uma postura mais reflexiva, capaz de aprender continuamente, adaptar-se aos diferentes contextos e procurar estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos.

Paralelamente, tornou-se evidente que o exercício da docência não se constrói de forma isolada, mas assente numa lógica de trabalho colaborativo. A participação em conselhos de docentes e em reuniões pedagógicas tornou-se fundamental para a análise conjunta de práticas, para a partilha de estratégias e para a definição de respostas ajustadas às necessidades da turma/grupo. A investigação tem demonstrado que a colaboração entre professores constitui um fator importante para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da eficácia das escolas, uma vez que permite a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas, a troca de experiências e a construção de conhecimento profissional partilhado (Lima & Fialho, 2015). Assim, estes momentos de cooperação entre professores contribuem

para uma abordagem mais articulada e coerente do processo educativo, reforçando a qualidade das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos alunos.

As práticas desenvolvidas nos dois contextos possibilitaram o contacto com realidades distintas, o que contribuiu para a construção de uma visão mais ampla e articulada da educação. Assim, foram criadas oportunidades de trabalhar com diferentes equipas educativas, escutar e responder às necessidades dos grupos de crianças e alunos, refletir sobre a própria intervenção e ajustá-la em função dos contextos, dos desafios e do feedback recebido. Ao longo deste percurso foi possível consolidar a identidade profissional docente que é entendida como um processo dinâmico e contínuo de construção que integra vários saberes académicos, experiências práticas, valores éticos e capacidades relacionais (Marcelo, 2009; Roldão, 2009). A PES funcionou como um espaço privilegiado para testar e ajustar estratégias pedagógicas, enfrentar desafios e refletir sobre decisões, permitindo ao futuro docente desenvolver a autonomia, a capacidade crítica e a confiança nas suas escolhas profissionais. Esta identidade profissional não se constrói de forma isolada, mas através da interação com diferentes contextos educativos, da colaboração com equipas pedagógicas e do diálogo reflexivo sobre a própria prática, promovendo uma postura intencional, inclusiva e centrada no desenvolvimento global das crianças (Resende et al., 2014).

No contexto da EPE, é certo que o papel de educador assume contornos específicos, uma vez que este é entendido como mediador e facilitador de aprendizagens sendo responsável pela organização dos espaços, dos materiais e dos tempos de forma intencional, escutando os interesses das crianças e orientando para o desenvolvimento de projetos. Neste contexto, a diversidade de aprendizagens exige a adoção de abordagens pedagógicas igualmente diversificadas, reforçando a complexidade da função docente e a necessidade da ação pedagógica ser consciente e flexível. A prática implementada foi fundamentada nas OCEPE que promovem uma abordagem centrada na criança que valoriza o brincar, a autonomia, a criatividade e a aprendizagem significativa. Estas orientações estruturam diversas áreas de conteúdo – expressão e comunicação, conhecimento do mundo, desenvolvimento pessoal e social – permitindo articular objetivos pedagógicos com os interesses e ritmos individuais das crianças.

Já no 1.º Ciclo, a prática orientou-se pelas AE e pelo PASEO, que definem as competências e os conhecimentos a desenvolver neste nível de ensino. A transição curricular entre ciclos assume relevância, na medida em que implica assegurar a continuidade das aprendizagens iniciadas na EPE, promovendo a sua consolidação e aprofundamento no 1.º CEB.

Desta forma, os desafios enfrentados ao longo da prática, nomeadamente a gestão da heterogeneidade, a organização do tempo, a adaptação de estratégias e a necessidade de

colaboração com outros profissionais, contribuíram significativamente para a construção da identidade profissional. Estes desafios, mais do que obstáculos, assumiram-se como oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, reforçando a compreensão de que ação docente exige um compromisso, responsabilidade e uma postura de aprendizagem contínua.

PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO

3. Enquadramento teórico

A parte II do presente relatório é dedicada ao estudo desenvolvido, sendo sustentada por um enquadramento teórico centrado na consciência fonológica e na sua relevância para a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, importa abordar conceitos como o desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica enquanto precursora da literacia, a literacia emergente e a continuidade pedagógica na transição entre a EPE e o 1.º CEB.

Neste enquadramento, a consciência fonológica assume particular relevância, uma vez que constitui o foco central do presente estudo.

3.1. Consciência fonológica - definição e importância

A consciência fonológica constitui uma das áreas mais relevantes no âmbito do desenvolvimento linguístico e da preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Segundo Freitas et al. (2007), pode ser entendida como “a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (p.9). Na mesma linha, Rios (2023) refere que a consciência fonológica corresponde a uma “habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral” (p.25). Também Sim-Sim et al. (2008) sublinha que esta competência se traduz na “capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p.48). Em termos concretos, estas capacidades manifestam-se através de diferentes competências fonológicas como a segmentação de palavras em sílabas, a identificação de rimas, o reconhecimento de sons iniciais ou finais das palavras e a manipulação de unidades sonoras da linguagem oral.

A consciência fonológica assume um papel determinante na compreensão do princípio alfabético, permitindo à criança compreender progressivamente a correspondência entre grafemas e fonemas, essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita (Baptista et al., 2011). Neste sentido, é importante perceber se esta competência é promovida de forma intencional na Educação Pré-Escolar ou se continua a ser trabalhada apenas no 1.º CEB, já em contexto mais formal de aprendizagem. Para o estudo, torna-se relevante, pois a ausência da continuidade e a articulação entre ciclos pode comprometer a consolidação dessa

competência, podendo levar a dificuldades no processo de decodificação e da compreensão leitora.

A compreensão da consciência fonológica implica, numa fase inicial, a clarificação dos conceitos de consciência linguística e da consciência metalinguística, uma vez que se encontram interligados. A consciência linguística relaciona-se com a capacidade de refletir sobre a língua e compreender o seu funcionamento, nem sempre de forma totalmente explícita, correspondendo a um nível intermédio entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento metalinguístico (Duarte, 2008). Neste sentido, como refere Duarte (2008), pode existir “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização...” (p.19) que corresponde à consciência linguística.

Já a consciência metalinguística implica a capacidade de tratar a língua como objeto de reflexão e análise, caracterizando-se por um controlo mais deliberado e consciente sobre as unidades da linguagem (Capovilla & Capovilla, 1998, citado em Antunes, 2013; Duarte, 2008). Contudo, o desenvolvimento dessa consciência depende do estágio cognitivo da criança e é significativamente estimulado pela escolarização que oferece ferramentas metalinguísticas explícitas por meio do ensino sistemático da gramática e da análise linguística. Assim, a consciência metalinguística evolui a partir de interações entre a maturação natural das competências linguísticas e as práticas educativas formais. Este tipo de conhecimento envolve a capacidade de identificar e nomear diferentes unidades linguísticas - fonemas, sílabas, morfemas, palavras ou frases. Implica também compreender as suas propriedades e reconhecer as regras que regulam a sua combinação. Para além disso, implica também a capacidade de selecionar as estruturas linguísticas adequadas para expressar determinadas intenções comunicativas em diferentes situações do uso da língua oral ou escrita. Portanto, enquanto na competência linguística é essencial um sistema implícito de produção e compreensão, a consciência linguística representa um nível adicional de conhecimento refletido e sistematizado.

Importa, por seu turno, distinguir consciência fonológica de consciência fonémica. Enquanto a consciência fonológica corresponde à capacidade de identificar, segmentar e manipular diferentes unidades sonoras, como as palavras, as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas, a consciência fonémica refere-se especificamente à capacidade de identificar e manipular os fonemas individualmente, constituindo um nível mais restrito e complexo desta competência metalinguística (Velooso & Rodrigues, 2002). Por outro lado, importa considerar que o desenvolvimento da consciência fonológica se encontra também relacionado com o conhecimento ortográfico. Neste âmbito, Velooso (2003) discute duas visões: a visão fonocêntrica, que defende que o conhecimento fonológico é autónomo e independente da

escrita e a visão grafocêntrica que admite que o contacto com o sistema ortográfico pode influenciar a forma como se organizam e compreendem os sons da língua. Os resultados do estudo de Veloso (2003) mostram que antes da aprendizagem da escrita, as crianças apresentam mais dificuldades nas tarefas de manipulação fonémica e as formas de segmentação não coincidem com as convenções ortográficas. No entanto, conforme vão tendo contacto com a escrita começam a desenvolver essas capacidades e o seu conhecimento sobre os sons da língua é reorganizado, aproximando-se das regras ortográficas.

A emergência da consciência fonológica ocorre de forma gradual à medida que a criança vai usando a linguagem no seu dia a dia. As interações com os adultos e com os pares, bem como as experiências linguísticas, são fundamentais para que a criança comece a prestar atenção aos sons da língua e a refletir sobre eles (Freitas et al., 2007). No entanto, este desenvolvimento não acontece de forma isolada, uma vez que o contacto com a escrita também desempenha um papel importante, pois aprender a ler e a escrever ajuda a criança a perceber melhor esses sons, ou seja, quando começa a relacionar as letras com os sons torna-se mais capaz de identificar, separar e manipular os sons das palavras. (Veloso, 2003).

Mesquita (2014), a partir das ideias de Bruner, destaca que a criança é um ser comunicativo e competente desde o nascimento. Já em bebé reage ao que a rodeia através de gestos, sons e expressões. Neste processo, o papel do adulto é essencial, pois funciona como um “andaime”, ou seja, um apoio que ajuda a criança a avançar nas suas aprendizagens. Esse apoio permite que a criança organize o seu pensamento e se torne mais autónoma e vai sendo ajustado e retirado à medida que a criança se torna mais independente.

Contudo, a consciência fonológica não corresponde a uma competência isolada, uma vez que se desenvolve de forma progressiva e sequencial ao longo da infância. De acordo com Anthony e Francis (2005), inicialmente, as crianças tendem a desenvolver a sensibilidade para unidades sonoras maiores, como as palavras e as sílabas, posteriormente evoluem para unidades mais pequenas e complexas como os fonemas. Este percurso demonstra que a consciência fonológica se constrói gradualmente, passando de tarefas mais simples, como a identificação de rimas e segmentação silábica, para tarefas mais complexas, como a manipulação fonémica. Esta sequencialidade confere atualidade e profundidade à reflexão sobre o tema e também fundamenta práticas pedagógicas ajustadas à etapa evolutiva da criança.

Assim, importa salientar que a consciência fonológica é influenciada por experiências orais e escritas. Em algumas línguas, determinadas unidades sonoras, como as sílabas ou o ataque silábico (*onset*), são mais evidentes, o que pode facilitar o desenvolvimento desta

competência. Além disso, em sistemas de escrita mais transparentes, como é o caso do português, em que existe uma correspondência mais regular entre os sons (fonemas e as letras (grafemas), o contacto com a leitura e a escrita tende a favorecer o desenvolvimento da consciência fonémica. Assim, estabelece-se uma relação recíproca, sendo que o contacto com a escrita aprofunda a reflexão sobre os sons da língua e um trabalho pedagógico intencional ao nível do conhecimento ortográfico contribui para o fortalecimento da consciência fonológica apoiando a aprendizagem da leitura e da escrita (Anthony e Francis, 2005).

Embora a designação *Phonological Awareness Staircase to Success* não corresponda a um modelo formal apresentado por Adams (1990), a sua investigação apoia a ideia de que a aprendizagem da leitura implica uma evolução gradual na compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A autora mostra que aprender a ler depende da capacidade de reconhecer padrões na escrita, relacionar letras com sons e tornar esses processos cada vez mais automáticos. Este desenvolvimento não acontece de forma repentina, mas ao longo do tempo, através das experiências de aprendizagem e de práticas que liguem os sons da linguagem à escrita. Neste sentido, a consciência fonológica pode ser vista como um caminho que se vai construindo aos poucos, representado como uma “escada”. A criança lida primeiro com aspetos mais simples da linguagem, como as palavras e as sílabas, e depois vai conseguindo analisar unidades mais pequenas como os fonemas. Assim, mais do que um modelo fixo, trata-se de um processo contínuo, onde diferentes competências se vão desenvolvendo e contribuem para a aprendizagem da leitura mais consistente.

O desenvolvimento da consciência fonológica emerge ainda na EPE quando as crianças demonstram sensibilidade à estrutura sonora da língua, resultante tanto das experiências linguísticas do quotidiano, como das oportunidades de exploração da linguagem proporcionadas pelo contexto educativo. Nesta fase, surgem comportamentos simples, mas significativos, como o prazer de ouvir e inventar rimas ou aliteraões, de rever espontaneamente o que dizem ou escrevem, de praticar os sons adquiridos recentemente e observar as diferenças de pronúncia ou sotaque. Estas manifestações revelam um conhecimento implícito, caracterizado por ser automático, intuitivo e pouco consciente, servindo sobretudo a função comunicativa (Rios, 2023).

Com o tempo, este conhecimento vai-se tornando mais sofisticado, evoluindo para um conhecimento explícito, no qual a criança é capaz de refletir, analisar e manipular conscientemente os sons da língua. Entre os 4 e os 5 anos, muitas crianças começam a conseguir identificar e produzir rimas ou segmentar palavras em sílabas. Progressivamente, já em idades próximas da entrada para o 1.º CEB, tornam-se capazes de realizar tarefas mais complexas, como identificar o som inicial ou o final das palavras, substituir ou eliminar sons e

manipular fonemas de forma deliberada. Este percurso reflete uma crescente capacidade de distanciamento em relação ao uso comunicativo da linguagem, permitindo à criança concentrar-se na sua estrutura fonológica (Rios, 2023; Sim-Sim et al., 2008).

Ao longo do percurso educativo, a consciência fonológica manifesta-se em diferentes níveis de complexidade, sendo possível distinguir quatro tipos principais: a consciência da palavra, a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (Rios, 2023).

Num primeiro momento, as crianças desenvolvem a consciência de palavra, ou seja, percebem que as frases são constituídas por palavras distintas. Esta aprendizagem pode ser promovida através de atividades simples como jogos de contagem de palavras em frases, identificação de palavras em canções ou histórias, ou ainda tarefas de nomeação e reorganização de frases. Posteriormente, surge a consciência silábica que se traduz na capacidade de identificar e manipular as sílabas das palavras. Nesta fase, as crianças conseguem bater palmas em cada sílaba, segmentar palavras ou juntá-las a partir de sílabas dadas. De acordo com Sim-Sim (1998), esta etapa é importante, pois permite à criança compreender que as palavras podem ser divididas em unidades menores, tornando mais acessível a análise da sua estrutura sonora. Neste sentido, cabe ao educador promover atividades que promovam esta competência. Entre estas destacam-se jogos de segmentação silábica, como bater palmas ou saltar em cada sílaba, atividades de reconstrução de palavras a partir de sílabas, jogos de omissão ou substituição silábica, bem como tarefas de classificação de palavras de acordo com o número de sílabas. Estas atividades permitem consolidar a consciência silábica e também envolver as crianças no seu processo de aprendizagem.

Por sua vez, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica correspondem a níveis mais exigentes, surgindo de forma mais tardia no desenvolvimento. A consciência intrassilábica envolve a capacidade de identificar e manipular unidades dentro da sílaba, como o ataque e a rima, permitindo reconhecer semelhanças sonoras entre as palavras. Este tipo de consciência pode ser estimulado através de jogos de rimas, aliterações ou identificação de sons iniciais e finais. Assim, ao longo do percurso observa-se uma progressão clara, onde a criança passa de uma percepção mais global da linguagem para uma análise cada vez mais detalhada dos seus elementos sonoros (Freitas et al., 2007).

A consciência fonémica, por sua vez, corresponde à capacidade de segmentar e manipular os fonemas individualmente, representando o nível mais complexo da consciência fonológica e estando diretamente relacionada com o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Adams, 1990; Sim-Sim et al., 2008). Este nível surge, geralmente, numa fase mais avançada do desenvolvimento, à medida que a criança vai desenvolvendo a sua capacidade de pensar

sobre a linguagem. Isto mostra que a consciência fonológica não aparece de uma vez, mas vai-se desenvolvendo aos poucos e por isso, é importante que seja trabalhada com atividades simples, variadas e adequadas à idade das crianças.

A importância da consciência fonológica está na forma como facilita a ligação entre a linguagem oral e a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando esta competência se desenvolve de forma mais consistente, as crianças conseguem perceber melhor que as palavras são constituídas por sons e que esses sons podem ser representados por letras, o que facilita a compreensão do princípio alfabético e a correspondência grafema-fonema, essenciais para a leitura. Tal como referem Monteiro e Viana (2022), aprender a ler implica não só a capacidade de descodificar, mas também o domínio da linguagem, sendo estas dimensões fortemente influenciadas pelo desenvolvimento linguístico precoce.

Por outro lado, quando este desenvolvimento é pouco estimulado ou ocorre de forma insuficiente, seja por falta de oportunidades de exploração da linguagem, por contextos educativos pouco ricos em interação verbal ou por ausência de práticas pedagógicas intencionais, podem surgir dificuldades na identificação e manipulação dos sons da língua, com impacto direto na aprendizagem da leitura. Como evidenciado por Monteiro e Viana (2022), fragilidades ao nível da linguagem oral tendem a refletir-se na descodificação, na fluência leitora e consequentemente, na compreensão.

3.2. Desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar

O desenvolvimento da consciência fonológica constitui uma competência fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo reconhecida como um fator para o sucesso escolar. No entanto, esta competência não surge logo nos primeiros meses de vida, o que acontece nessa fase é o desenvolvimento de capacidades mais básicas, como a perceção dos sons e a interação com os outros. Tal como referido por Costa e Santos (2003), o bebé nasce com uma predisposição para a linguagem, mas precisa de um ambiente rico em comunicação e de interações com os adultos para que essa capacidade se desenvolva. Assim, a consciência fonológica vai sendo construída aos poucos ao longo da infância.

Inicialmente, a criança começa por mostrar sensibilidade aos sons da língua e mais tarde vai conseguindo refletir sobre eles de forma mais consciente. Segundo Sim-Sim (1998), este desenvolvimento acontece por etapas, começando por aspetos mais simples como rimas e as sílabas e evolui para níveis mais complexos, como a identificação e manipulação de fonemas. A autora refere ainda que, por volta dos seis anos, as crianças já apresentam um bom domínio da segmentação silábica. De forma complementar, Ventura et al. (2019)

destacam que este desenvolvimento envolve várias fases, como a discriminação auditiva, a identificação de rimas e a análise dos sons, que podem ser trabalhadas através de atividades lúdicas e intencionais.

As diferentes etapas do desenvolvimento fonológico, desde a discriminação dos sons até à manipulação de fonemas, fazem parte do processo natural de crescimento da criança. No entanto, este desenvolvimento não depende apenas do que acontece em contexto educativo, sendo também influenciado pelas experiências que a criança tem no seu dia a dia, sobretudo nas interações com a família. Neste sentido, a literacia familiar tem um papel muito importante. Kassow (2006), refere que os momentos de leitura partilhada entre adultos e crianças contribuem para o desenvolvimento da linguagem, principalmente quando há diálogo, exploração de palavras e participação ativa da criança. Desta forma, não é só importante ler com a criança, mas também a forma como essa leitura acontece, dando espaço para conversar, questionar e envolver a criança.

O trabalho da consciência fonológica em contextos de grupo torna-se particularmente eficaz, uma vez que, através de jogos e atividades partilhadas as crianças começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e analisam-na desde as unidades maiores até às mais pequenas, como as palavras, as sílabas e os fonemas. Esta forma de trabalho permite compreender que o desenvolvimento da consciência fonológica acontece através da interação onde a criança participa, experimenta e constrói o seu conhecimento com os outros. Através da participação nestas atividades, a criança não brinca apenas com os sons, passa de uma utilização intuitiva para uma utilização mais consciente, tal como referido por Correia (2010).

Esta abordagem torna-se ainda mais importante quando se percebe que o trabalho sistemático da consciência fonológica, juntamente com a relação entre os sons e as letras, ajuda diretamente na aprendizagem da leitura e da escrita, como demonstram Capovilla e Capovilla (2000). Os autores evidenciam que este tipo de trabalho contribui para melhorar a descodificação de palavras, a escrita e o reconhecimento das letras, demonstrando que o trabalho ao nível dos sons tem impacto direto nas aprendizagens.

Estes resultados ajudam a compreender que o desenvolvimento da consciência fonológica não deve ser entendido como uma preparação para a leitura, mas como um processo que interfere na forma como a criança aprende a ler e a escrever. Quando a criança percebe que a fala pode ser segmentada e manipulada, torna-se capaz de utilizar esse conhecimento para descodificar palavras novas permitindo um avanço na leitura de forma mais autónoma. Por outro lado, quando estas competências não são devidamente trabalhadas, podem surgir dificuldades. A criança pode revelar dificuldades em segmentar palavras em sílabas, em identificar sons dentro das palavras ou em compreender que a forma como se escreve nem

sempre corresponde ao que se ouve. Como evidenciado por Correia (2010), é frequente que as crianças se apoiem na escrita em vez de refletirem sobre os sons, o que pode originar erros na leitura e na escrita, dificuldades na descodificação de palavras e menor fluência leitora.

Neste contexto, torna-se claro que o papel do educador não se limita à proposta de atividades, exigindo uma atenção constante às necessidades e ao ritmo de cada criança. Tal como referem Freitas et al. (2007), a organização das atividades deve seguir uma lógica de progressão, começando por tarefas mais simples e acessíveis e avançar gradualmente para níveis mais exigentes. No entanto, mais importante do que cumprir esta sequência, é perceber como é que cada criança responde às propostas e como constrói essa consciência sobre a língua. Como evidencia Viana (s.d.), as atividades aparentemente simples, como o trabalho com rimas, assumem um papel importante neste processo, uma vez que ajudam a criança a prestar atenção aos sons da língua. No entanto, este trabalho só tem significado para as crianças quando são propostas de forma intencional e inseridas em situações que façam sentido para a criança.

Neste sentido, a perspetiva de Rios (2023) reforça a ideia de que não basta propor exercícios de forma isolada, pois o desenvolvimento destas competências depende da qualidade dos contextos de linguagem que são proporcionados às crianças. Quando existe espaço para conversar, brincar com as palavras, escutar e participar a criança, pouco a pouco, vai construindo uma maior consciência sobre a estrutura da língua.

Em jeito de síntese, o desenvolvimento da consciência fonológica depende não só da realização de atividades, mas também da forma como estas são pensadas, articuladas e integradas no dia a dia das crianças, no contexto educativo. Quando existe intencionalidade, o trabalho deixa de ser apenas um treino de sons e passa a constituir uma base real para a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.3. A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita

A consciência fonológica é amplamente reconhecida como um dos principais indicadores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. O seu papel de precursor resulta do facto de as crianças compreenderem a estrutura sonora da linguagem oral e estabelecerem a ponte necessária entre fonemas e grafemas. Como salienta Sim-Sim (1998), a sensibilidade às unidades sonoras da língua constitui a chave para a descodificação do sistema alfabético, sendo um dos alicerces fundamentais da literacia inicial.

A aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos requer que a criança vá desenvolvendo capacidades específicas de análise e de síntese fonémica, uma vez que o princípio alfabético assenta na correspondência entre fonemas e grafemas. Esta perspetiva é amplamente sustentada pela literatura, que reforça a importância da consciência fonológica enquanto competência determinante no processo de alfabetização (Machado, 2002; Ventura et al., 2019).

Do mesmo modo, em estudos recentes no domínio das competências metalinguísticas é referido que a consciência fonológica não surge apenas pela exposição à linguagem oral, mas em larga medida de experiências de aprendizagem estruturada e de práticas pedagógicas intencionais (Ventura et al., 2019). Isto significa que não basta a criança ouvir e usar a linguagem no dia a dia para desenvolver estas competências, é importante que existam momentos em que a linguagem é trabalhada de forma mais intencional, permitindo às crianças pensar sobre os sons das palavras. Neste sentido, o papel do educador e do professor torna-se fundamental, na medida em que cabe ao adulto criar oportunidades para explorar, de forma orientada, aspetos como a segmentação, a identificação de sons ou a manipulação de palavras.

A investigação científica tem demonstrado, através de estudos longitudinais e meta-análises (National Reading Panel, 2000), que as crianças com competências fonológicas mais desenvolvidas tendem a alcançar maior fluência leitora e maior correção ortográfica. Pelo contrário, dificuldades nesta área estão fortemente associadas a problemas na leitura e na escrita, o que reforça a necessidade de intervenção precoce e sistemática (Sim-Sim et al., 2008; Ventura et al., 2019).

Neste contexto, importa ainda referir que a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece apenas num sentido, uma vez que à medida que a criança começa a ler e a escrever, também vai desenvolvendo a sua capacidade para pensar sobre os sons da língua, tornando essa consciência mais clara e estruturada.

Esta relação mostra que a consciência fonológica e a leitura se desenvolvem em conjunto. Zorzi (2017), destaca a importância de um ensino explícito das relações entre os sons e as letras, através de atividades organizadas e intencionais, pois é esta abordagem que permite uma melhor compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Por sua vez, Amorim e Castelo (2025) referem que este desenvolvimento depende das experiências de aprendizagem e do contacto com a linguagem escrita. Assim, percebe-se que estas competências se constroem ao longo do tempo, com apoio das práticas educativas. Tendo em conta a relevância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita,

importa agora compreender de que forma esta competência se desenvolve ao longo dos diferentes níveis de ensino e como se concretiza na prática educativa.

A consciência fonológica não surge apenas num momento específico, mas vai sendo construída de forma contínua entre a EPE e o 1.º CEB, assumindo um papel importante na articulação entre estes dois níveis. Nas OCEPE é valorizada a exploração da linguagem oral em contextos significativos, através de rimas, lengalengas, jogos de palavras, canções e outras formas de brincadeiras sonoras que despertam a atenção para os sons da língua. Estas atividades realizadas frequentemente em grupo promovem a socialização e a cooperação entre as crianças, enquanto desenvolvem a perceção auditiva e a consciência metalinguística. Além disso, a prática destas atividades também permite que as crianças comecem a reparar nos sons das palavras de forma natural, estabelecendo uma base sólida para as competências da leitura emergente.

Já no 1.º CEB, as AE continuam este trabalho, mas de forma mais estruturada, promovendo a identificação, a segmentação e a manipulação dos sons mais diretamente ligados à aprendizagem da leitura e da escrita. Na prática, passa por atividades como identificar o som inicial de uma palavra, separar palavras em sílabas, formar palavras a partir de sons ou escrever palavras com o apoio do professor. Algumas destas propostas também surgem nos manuais escolares, se podem ser um recurso útil, desde que utilizados de forma flexível e ajustada às necessidades dos alunos.

Independentemente da abordagem utilizada, o ensino da leitura e da escrita envolve sempre, de alguma forma, o trabalho sobre os sons da língua. Algumas abordagens dão maior destaque ao ensino sobre as relações entre sons e letras, enquanto outras procuram integrar a oralidade, a leitura e a escrita em atividades com mais significado para as crianças. Neste alinhamento, Adams (1990) destaca que a aprendizagem da leitura dependa da compreensão da relação entre os sons da fala e a sua representação escrita. Esta ideia também é reforçada por Sim-Sim et al. (2008), ao referirem que o desenvolvimento da consciência dos sons da língua resulta não só do contacto com a linguagem, mas também com atividades orientadas. Como tal, percebe-se que, independentemente da abordagem, é essencial que as crianças tenham oportunidades para trabalhar e refletir sobre os sons da língua ao longo do processo de aprendizagem

3.4. Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo

A transição da EPE para o 1.º CEB constitui um processo de continuidade educativa, não devendo ser entendido como uma rutura. Esta perspetiva encontra-se presente em diferentes

documentos orientadores e enquadramentos legais, como as OCEPE (2016), o PASEO (2017), o Despacho n.º 9180/2016 e a Lei de Bases do Sistema Educativo, que sublinhando a importância de assegurar esta continuidade ao longo do percurso educativo da criança. Desde logo, importa considerar um aspeto estrutural que influencia este processo, o facto de a frequência na Educação Pré-Escolar, apesar de universal, não ser obrigatória, tal como está definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 5.º, ponto 8). A análise das taxas de pré-escolarização, evidenciados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2023) mostra que nem todas as crianças frequentam a EPE. De acordo com os dados, a frequência varia consoante a idade: enquanto nas crianças com 5 anos os valores são muito elevados, nas crianças de 3 anos os valores são bastante mais baixos, aumentando progressivamente ao longo dos anos. Estas diferenças mostram que a frequência não é igual para todas as crianças e continua a existir variações entre as idades e ao longo dos anos, o que indica que nem todas as crianças passam pela Educação Pré-Escolar antes de entrarem no 1.º CEB.

Esta condição levanta questões relevantes ao nível da equidade, uma vez que nem todas as crianças frequentaram a Educação Pré-Escolar, integrando o 1.º CEB com experiências educativas distintas. Na prática, algumas crianças beneficiam de um contexto educativo estruturado, marcado por interações significativas, desenvolvimento da linguagem e contacto com práticas que promovem a aprendizagem, tal como preconizado nas OCEPE (2016), enquanto outras iniciam o seu percurso escolar sem essas oportunidades. Esta preocupação encontra-se expressa na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que consagra o princípio da igualdade de oportunidades desde a infância, conforme patente no artigo 10.º.

Posto isto, a ideia de transição deve ser compreendida de forma mais abrangente, pois mais do que uma simples passagem entre níveis educativos, considera-se um processo complexo com diferentes contextos e experiências. A partir da perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979, citado por Bolgenhagen, 2020), compreende-se que o desenvolvimento da criança ocorre na interação entre diferentes sistemas interligados, como a família, a escola e a comunidade. Neste enquadramento, é possível entender a transição numa dupla dimensão: por um lado, uma dimensão vertical, associada à mudança de nível educativo, por outro lado, uma dimensão horizontal, relacionada com a adaptação às rotinas, às relações e às dinâmicas dos diferentes contextos de vida da criança.

De acordo com o Despacho n.º 9180/2016, que estabelece orientações para a transição entre ciclos, este processo deve ser planeado e acompanhado, garantindo que a criança vive uma passagem tranquila e segura. O documento refere a importância da articulação curricular e pedagógica entre os dois níveis de ensino, de modo a promover uma coerência no percurso educativo. Ainda assim, importa salientar que o facto de existir uma transição não garante que

haja uma articulação entre ciclos. Bolgenhagen (2020) evidencia esta fragilidade ao referir que, apesar ser fundamental a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, nem sempre se concretiza. Esta constatação revela um distanciamento entre aquilo que é proposto ao nível das orientações e o que acontece na realidade. De facto, a articulação implica intencionalidade, comunicação e colaboração entre educadores e professores. Neste alinhamento, o CNE (2019) reforça ser essencial que a articulação seja pensada de forma intencional e acompanhada, uma vez que garante o bem-estar da criança e a continuidade do seu percurso educativo. Neste sentido, destaca a importância de existir um trabalho conjunto entre educadores e professores, aliado à partilha de informação sobre o percurso da criança e do envolvimento da família. Tudo isto contribui para que a mudança de nível não seja tão drástica facilitando a adaptação da criança e a continuidade das aprendizagens.

No entanto, ao analisar as práticas, percebe-se que este trabalho conjunto nem sempre acontece de forma consistente, pois muitas vezes os professores e os educadores não conhecem o trabalho desenvolvido nos outros níveis, o que leva a pensar na forma como se constrói esta continuidade. Assim, a passagem de um contexto mais centrado no brincar, na exploração e na participação ativa para um contexto mais estruturado pode ser sentida pela criança como uma mudança difícil.

O PASEO, embora dirigido ao final da escolaridade, sublinha que os princípios de desenvolvimento de competências — como a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e a cidadania ativa — devem ser trabalhados desde a EPE e aprofundados ao longo de todo o percurso escolar. Como tal, uma transição real e articulada constitui um momento determinante para assegurar a progressividade e a consolidação destas competências.

Neste processo de transição e articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, o papel dos profissionais é sem dúvida essencial: o educador e o professor devem trabalhar em parceria, partilhar informações sobre o percurso da criança, alinhar estratégias e construir pontes que facilitem a adaptação ao novo ciclo. Esta parceria pode ser realizada designadamente através de reuniões entre educadores e professores do 1.º CEB para partilha de registos, materiais, documentos de gestão e planificação do trabalho docente ou informações relevantes sobre o grupo e cada criança, assim como da organização de visitas das crianças da EPE às salas de 1.º CEB, para que se favoreça e desmistifique o contacto com o novo contexto. Outra importante iniciativa reside no desenvolvimento de atividades conjuntas entre os dois níveis de ensino, como momentos de leitura partilhada, projetos comuns, atividades de expressão ou jogos de linguagem, que permitam às crianças experienciar práticas semelhantes e criar a continuidade entre os contextos.

De acordo com González-Moreira et al. (2025) e considerando a perspectiva dos professores, a transição é vista como “complex process marked by discontinuities in methodology, organisation, and emotional support, which often hinder a smooth transition” (p.1). Esta perspectiva evidencia que esta transição não se pode limitar à mudança administrativa ou organizacional, visto tratar-se de um processo que envolve as dimensões pedagógicas, curriculares e socioemocionais. Isto verifica-se quando a criança passa de um contexto onde predomina o brincar, a exploração e a aprendizagem mais flexível para um contexto mais estruturado, com maior exigência ao nível das tarefas e do ritmo de trabalho. No que diz respeito ao nível organizacional, a criança depara-se com alterações nas rotinas, nos tempos e na forma como o seu próprio dia está estruturado. Já ao nível socioemocional, a entrada num novo contexto implica conhecer e lidar com novos adultos, novos colegas e diferentes expectativas, podendo originar inseguranças ou dificuldades de adaptação.

González-Moreira et al. (2025) identificam alguns desafios relativos a este processo. Destaca-se a desvalorização do papel da EPE em comparação com o 1.º CEB, sendo a Educação Pré-Escolar vista como um espaço de cuidado e brincar e o 1.º CEB como um trabalho “sério”. Neste enquadramento, cada vez mais se observa uma crescente pressão para a introdução precoce de aprendizagens formais, mediante a expectativa de que as crianças ingressem no 1.º CEB já quase alfabetizadas (González-Moreira et al., 2025). No entanto, esta perspectiva contraria os princípios da literacia emergente defendidos nas OCEPE (2016), nas quais se defende que o contacto com a linguagem oral e escrita deve acontecer de forma progressiva e natural, em contextos significativos e através do brincar, dando valor à exploração, à interação à consciência fonológica e às tentativas de escrita espontânea.

Neste sentido, importa salientar que a continuidade pedagógica assume particular relevância no desenvolvimento das competências linguísticas, nomeadamente da consciência fonológica. A ausência de articulação entre ciclos pode comprometer a consolidação destas competências, dificultando a aprendizagem da leitura e da escrita uma vez que, como referem Freitas et al. (2007), a consciência fonológica constitui uma base essencial para a compreensão do princípio alfabético. Quando não se verifica esta continuidade, a criança pode sentir mais dificuldade em utilizar aquilo que já aprendeu, sobretudo nas tarefas de leitura e escrita – demonstrando insegurança mediante a necessidade de decifrar o escrito, de associar grafemas e fonemas, de reconhecer a palavra como unidade, entre outras situações. De resto, como refere Sim-Sim (2008), o desenvolvimento da linguagem é fundamental para o sucesso nas aprendizagens formais, pelo que a inexistência de um percurso em contexto pré-escolar pode impactar de forma menos positiva no início do percurso escolar da criança.

De referir igualmente que a participação das famílias assume um papel muito importante neste processo de transição, pois as experiências que a criança vive fora da escola, como por exemplo, ouvir histórias, conversar ou ter contacto com a escrita no dia a dia, ajudam a reforçar o que aprende em contexto educativo. Neste sentido, as OCEPE (2016) valorizam a criação de contextos ricos em linguagem e a colaboração entre a escola e a família e quando esta articulação existe, a criança tende a sentir maior continuidade nas suas experiências o que facilita a sua aprendizagem.

Em suma, é necessário analisar de que forma a transição entre ciclos é planeada, acompanhada e concretizada em contexto educativo, não se centrando apenas nos aspetos formais, como os conteúdos ou as metodologias. É também importante considerar o bem-estar da criança, a sua adaptação ao novo contexto e as condições que lhe permitem dar continuidade às aprendizagens já iniciadas, nomeadamente ao nível das competências linguísticas.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. Problemática e objetivos da investigação

O presente estudo centra-se na problemática do desenvolvimento da consciência fonológica na EPE e na sua relevância enquanto precursor da aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º CEB, procurando compreender de que forma esta competência pode contribuir para uma transição curricular eficaz entre os dois níveis educativos. A PES, desenvolvida em contexto de EPE e de 1.º CEB na mesma instituição, permitiu uma observação direta e aprofundada do desenvolvimento da linguagem das crianças e a forma como a passagem de um ciclo para o outro influencia esse processo.

Uma das constatações mais relevantes deste percurso foi a ausência de articulação entre as equipas pedagógicas dos dois ciclos. Esta lacuna tende a comprometer a continuidade de aprendizagens essenciais, nomeadamente ao nível da consciência fonológica, enquanto base da leitura e da escrita. Esta problemática resulta não só da análise das práticas observadas, mas também da perceção de uma comunicação limitada entre os contextos educativos, fragilizando a articulação pedagógica na transição entre ciclos.

Durante o estágio em contexto de EPE foi possível observar que as crianças exploravam a linguagem de forma natural, espontânea e criativa. No quotidiano da sala desenvolviam jogos com rimas, de segmentação silábica ou reconhecimento do som inicial, mesmo quando não eram planificadas. Esta exploração fonológica, ainda que subentendida, representa uma base importante para a exploração no mundo da leitura e da escrita. Contudo, foi possível observar

que essas aprendizagens, muitas vezes promovidas de forma significativa, não são organizadas nem comunicadas à equipa do 1.º ciclo, sendo desvalorizadas no momento de transição.

Assim, a prática desenvolvida conduziu à formulação da seguinte questão de investigação:

Qual o papel da consciência fonológica na articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita?

Neste sentido, definiu-se como objetivo geral:

- Compreender de que forma o desenvolvimento da consciência fonológica na EPE constitui um precursor fundamental da aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ciclo do ensino básico, identificando o seu contributo para uma transição curricular eficaz entre os dois contextos.

De forma a operacionalizar esta investigação estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar práticas pedagógicas nos contextos de EPE e de 1.º CEB, com enfoque no desenvolvimento da consciência fonológica.
- Compreender de que forma a consciência fonológica se relaciona com o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita das crianças.
- Comparar desafios e constrangimentos sentidos na transição curricular entre a EPE e o 1.º CEB, no que respeita à continuidade do desenvolvimento da linguagem.
- Relacionar as práticas observadas com a literatura e a legislação vigente, relacionando teoria e prática.

Deste modo, o objeto de estudo consiste na análise das perceções e práticas pedagógicas de educadores e professores relativamente à promoção da consciência fonológica, bem como na identificação de estratégias de articulação entre a EPE e o 1.º CEB que promovam a continuidade e coerência no processo de aprendizagem da língua.

4.2. Opções metodológicas

4.2.1 Natureza da investigação

A presente investigação insere-se numa abordagem predominantemente qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com o objetivo de compreender o que acontece na prática educativa, a partir das perceções, experiências e práticas dos participantes, no seu dia a dia.

Tal abordagem é relevante no campo da educação, onde o processo de ensino e aprendizagem apresentam elevada complexidade e são influenciados por múltiplos fatores.

A investigação qualitativa possibilita uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e das dinâmicas educativas, valorizando os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Conforme Bogdan e Biklen (1994), esta abordagem privilegia a compreensão das práticas educativas no seu ambiente real, permitindo uma análise interpretativa da realidade. Para além disso, tal como refere Coutinho (2014), a investigação qualitativa permite estudar as situações educativas no seu contexto, procurando compreendê-las a partir das perspetivas dos próprios participantes. Como afirmam Minayo e Costa (2018), a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico é a entrevista, que é entendida como “uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação” (p.141). Esta característica torna-se pertinente neste estudo, uma vez que se pretende analisar práticas pedagógicas, perceções dos profissionais e formas de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.

Neste sentido, a presente investigação estabelece uma articulação entre a teoria e a prática, o que permite uma análise crítica das práticas pedagógicas e contribui para a sua melhoria no contexto educativo. Esta abordagem, promove ainda, uma postura reflexiva sobre a ação pedagógica, de forma a compreender os desafios existentes e identificar estratégias que promovam a sua melhoria. Importa ainda referir, que apesar da investigação assumir maioritariamente uma natureza qualitativa, integra também elementos de carácter quantitativo. Enquanto a investigação qualitativa procura compreender o “como” e o “porquê” das situações educativas, a investigação quantitativa centra-se na medição e análise de dados numéricos (Creswell, 2014).

Neste sentido, a avaliação da linguagem assume um papel relevante na compreensão do desenvolvimento das crianças, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. Tal como referem Sim-Sim et al. (2008), a linguagem oral constitui a base para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo fundamental conhecer o nível em que as crianças se encontram para adequar a intervenção pedagógica. Neste processo, a consciência fonológica destaca-se como uma competência essencial, uma vez que permite às crianças tomar consciência dos sons da língua e manipulá-los, facilitando a aprendizagem do código escrito.

A relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura encontra-se bem documentada na literatura. Adams (1990) demonstra que a capacidade de refletir sobre os sons da língua está diretamente relacionada com o sucesso na aprendizagem da leitura. No mesmo sentido, Teixeira e Viana (2005) sublinha que o desenvolvimento precoce destas

competências favorece a compreensão leitora, enquanto Freitas et al., (2007) reforçam a necessidade de promover a consciência fonológica de forma intencional em contexto educativo.

Neste estudo, esta componente quantitativa está presente na análise descritiva dos dados obtidos através do Subteste 6 da ALO, o que permite identificar padrões de desempenho das crianças. Deste modo, a articulação entre dados qualitativos e quantitativos contribui para uma compreensão mais completa da realidade em estudo, ao cruzar percepções com evidências observáveis.

4.2.2. Instrumentos

Um dos instrumentos de recolha de dados foi a entrevista, utilizando um guião de entrevista semiestruturado (Apêndice E), elaborado com base na questão orientadora do estudo, no enquadramento teórico sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e nas evidências recolhidas no contexto da prática pedagógica. O guião encontra-se organizado em cinco dimensões: elementos de caracterização e enquadramento introdutório; práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica; avaliação e acompanhamento da evolução das crianças; articulação entre a EPE e 1.º CEB; desafios e necessidades formativas.

A definição destas dimensões resultou da articulação entre a questão orientadora do estudo, o enquadramento teórico e a experiência observada em contexto educativo, procurando construir um instrumento que permitisse compreender as práticas e as percepções dos profissionais relativamente ao papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita e na transição entre ciclos. As entrevistas incluíram perguntas abertas, permitindo respostas livres e reflexivas dos participantes, possibilitando a exploração em profundidade das suas conceções e experiências. Neste sentido, cada dimensão foi definida com um propósito específico. A dimensão responsável pela caracterização e enquadramento introdutório permitiu contextualizar o percurso profissional dos participantes. A dimensão relativa às práticas pedagógicas centrou-se nas estratégias utilizadas para promover a linguagem oral e a consciência fonológica em contexto educativo. A dimensão da avaliação e acompanhamento teve como objetivo compreender de que forma os profissionais monitorizam o desenvolvimento das competências linguísticas e ajustam a sua intervenção. Por sua vez, a dimensão da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB procurou analisar a continuidade das aprendizagens e a existência de práticas de articulação entre níveis educativos. Por fim, a dimensão dos desafios e necessidades formativas constituiu a última

etapa da análise das entrevistas incidindo sobre os desafios sentidos pelos profissionais na promoção da consciência fonológica e sobre as necessidades formativas identificadas.

No que respeita à intervenção junto das crianças da sala de Educação Pré-Escolar, recorreu-se ao Subteste 6 da ALO, de Inês Sim-Sim (2009), centrado na capacidade de segmentação e reconstrução segmental. Este subteste está organizado em quatro blocos distintos, correspondentes a diferentes dimensões da consciência fonológica: reconstrução silábica, que implica a formação de palavras a partir de sílabas apresentadas de forma isolada; reconstrução fonémica, que consiste na junção de fonemas individuais para formar palavras; segmentação silábica, que envolve a divisão de palavras nas suas sílabas constituintes; e segmentação fonémica, que corresponde à decomposição das palavras nos seus fonemas, ou seja, nos sons mais pequenos da língua.

Na presente investigação, os dados recolhidos através da aplicação do Subteste 6 da ALO, de Inês Sim-Sim, foram tratados com recurso a procedimentos de análise descritiva. Esta opção permitiu organizar e interpretar os resultados de forma clara, evidenciando o desempenho das crianças nas diferentes dimensões avaliadas da consciência fonológica. Embora este tipo de análise não permita generalizações para além do grupo em estudo, esta análise tornou-se útil para identificar padrões de desempenho e caracterizar o nível de consciência fonológica das crianças. Inicialmente, estava prevista a reaplicação do instrumento no final da PES, com vista à comparação de resultados e identificação de progressos, contudo, tal não foi possível concretizar, constituindo esta uma limitação do estudo.

Relativamente aos dados qualitativos, obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas às educadoras de infância e aos professores de 1.º ciclo, recorreu-se à análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), esta técnica permite organizar, categorizar e interpretar a informação recolhida, possibilitando a identificação de significados relevantes para o estudo. A articulação entre a análise descritiva e a análise de conteúdo permitiu um tratamento mais consistente da informação, contribuindo para uma melhor compreensão da problemática em estudo e para a resposta à questão de investigação.

4.2.2.1. Procedimentos de recolha de dados

A investigação desenvolvida teve em consideração os princípios éticos fundamentais associados a estudos que envolvem crianças, não descurando também os aspetos éticos relacionados com a participação de adultos. Antes de iniciar a recolha de dados foram elaborados termos de consentimento informado dirigidos aos intervenientes no estudo, nos

quais se apresentavam os objetivos da investigação, o tipo de participação solicitado, o carácter voluntário da participação e a possibilidade de desistir a qualquer momento, assegurando o respeito pelos direitos dos participantes.

4.2.2.2. Entrevistas

No âmbito da recolha de dados, foram realizadas 8 entrevistas junto de 4 educadoras de infância e 4 professores de 1.º ciclo. As entrevistas foram realizadas de forma individual, num espaço tranquilo do colégio, garantindo um ambiente confortável e propício à partilha. As entrevistas foram realizadas mediante agendamento prévio, de acordo com a disponibilidade de cada profissional. Tiveram lugar na sala de professores, num contexto informal e propício à partilha de experiências. Foram realizadas de forma individual, garantindo um ambiente tranquilo e confortável. Cada entrevista teve uma duração média de 20 a 30 minutos, tendo sido gravada em áudio, mediante o consentimento informado dos participantes. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente e organizadas de acordo com as dimensões definidas no guião, facilitando a análise de dados.

4.2.2.3. Avaliação linguística das crianças

Relativamente à avaliação linguística, foram aplicados 21 subtestes ALO a crianças da sala de Educação Pré-Escolar. A recolha de dados decorreu ao longo do período de intervenção, sendo disponibilizado um espaço próprio para a aplicação do subteste às crianças, de forma a garantir condições adequadas à sua realização. A aplicação do teste teve uma duração média de cerca de 20 minutos por criança, embora não estivesse definido um tempo limite. Durante este momento, encontravam-se apenas o aplicador e a criança, assegurando um ambiente tranquilo, sem interferências ou distrações.

4.2.3. Amostra

4.2.3.1. Avaliação linguística

A amostra do estudo foi constituída por um grupo de 21 crianças da sala de EPE onde decorreu a PES. As idades estavam compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, sendo 9 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Com respeito a nacionalidades, de referir que a maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, existindo ainda outras duas crianças

com nacionalidade brasileira e angolana, sem impacto significativo na análise dos dados. Importa ainda referir que a participação no estudo foi de carácter voluntário, mediante consentimento informado dos encarregados de educação (Apêndice D), tendo sido assegurados os princípios de confidencialidade e anonimato dos dados. A aplicação do instrumento foi realizada em contexto adequado e respeito o bem-estar das crianças.

4.2.3.2. Inquérito por Entrevista

Integraram a amostra oito profissionais que pertencem à mesma instituição: quatro educadoras de infância e quatro professores do 1.º CEB, sendo um deles o coordenador do 1.º ciclo. Esta seleção teve por base a relevância das suas funções no acompanhamento das crianças e na articulação entre os dois níveis educativos, permitindo recolher perspetivas complementares sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e a articulação entre os dois níveis educativos.

Relativamente à formação académica dos participantes, e tendo por base as respostas obtidas nas entrevistas, cinco dos participantes possuem o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e quatro participantes possuem Licenciatura em Ensino Básico, sendo que dois participantes apresentam Pós-Graduação em áreas como NSE ou Ciências da Educação. De forma complementar, alguns profissionais complementaram a sua formação em áreas específicas como a língua inglesa e a Psicologia do Desenvolvimento Infantil.

No que diz respeito à experiência profissional, a maioria exerce funções há mais de dez anos, sendo frequente o percurso por diferentes níveis educativos, nomeadamente, creche, pré-escolar e 1.º ciclo. Assim, a diversidade de experiências em diferentes contextos permite uma leitura mais abrangente da problemática em estudo, principalmente no que se refere à continuidade das aprendizagens e à transição curricular entre ciclos educativos.

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como finalidade apresentar, analisar e discutir os dados recolhidos ao longo da investigação, procurando responder à questão orientadora definida para o estudo:

Qual o papel da consciência fonológica na articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita?

A análise incide sobre dois tipos de dados: as entrevistas realizadas às educadoras de infância e aos professores de 1.º CEB e os resultados obtidos através da aplicação do Subteste da ALO às crianças da sala de EPE, que possibilitam uma leitura do seu desempenho ao nível da consciência fonológica.

5.1. Análise do diagnóstico inicial com base no subteste ALO

A aplicação do subteste ALO permitiu identificar o nível de desenvolvimento das competências da consciência fonológica, nomeadamente ao nível da identificação e manipulação de unidades sonoras da língua, constituindo um ponto de partida para a planificação das atividades desenvolvidas no projeto de intervenção. Importa salientar que este instrumento foi utilizado com carácter diagnóstico, permitindo compreender o nível inicial do grupo.

A partir dos dados obtidos, procedeu-se à sua organização e análise, de forma a identificar padrões de desempenho nas diferentes dimensões da consciência fonológica avaliadas (Apêndices H e I). Para melhor compreensão dos resultados, apresenta-se, de seguida, a análise de dados por dimensão, complementadas com representação gráfica.

O gráfico 1 apresenta a média de pontuação obtida pelas crianças em cada uma das dimensões avaliadas: reconstrução silábica, reconstrução fonémica, segmentação silábica e segmentação fonémica.

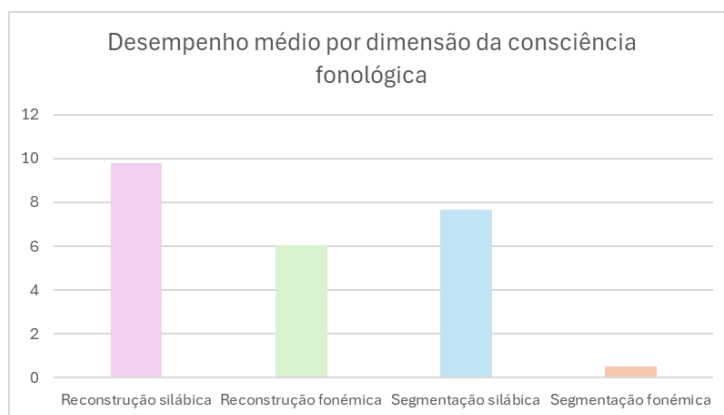


Gráfico 1 - Desempenho médio das crianças no Subteste 6 da ALO

Da análise dos resultados, verifica-se um desempenho mais elevado nas tarefas de reconstrução silábica e segmentação silábica, com desempenhos elevados, próximos do valor máximo esperado.

Por outro lado, as tarefas de reconstrução fonémica e sobretudo de segmentação fonémica apresentam valores significativamente mais baixos, evidenciando maiores dificuldades ao nível da manipulação dos fonemas.

Estes resultados indicam que as crianças demonstram maior domínio nas unidades linguísticas maiores, como as sílabas, apresentando mais dificuldades na manipulação de unidades menores, como os fonemas. Este padrão torna-se relevante no âmbito do presente estudo, uma vez que demonstra a necessidade de promover atividades que desenvolvam a consciência fonológica ao nível fonémico. Semelhante constatação corrobora o que é reconhecido em diversos estudos e em orientações curriculares para a educação pré-escolar. No subteste aplicado, as crianças foram confrontadas com tarefas de reconstrução e segmentação silábica e fonémica, que implicavam a identificação e manipulação de sons em palavras como “chávena”, “joelho”, “jovem”, “viagem” ou sofá”. Nestas tarefas, observavam-se maiores dificuldades, sobretudo quando era necessário identificar e organizar os fonemas que constituem as palavras, principalmente em palavras com estruturas mais complexas ou com vários sons. Com efeito, além de neste contexto se promover a emergência da consciência fonológica, a consciência fonémica é mais desafiante para as crianças, sobretudo na identificação e discriminação de sons consonânticos, como /l/ e /m/, ou em oposições como /f/ e /v/ ou /r/ e /R/. Estas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes em sons de aquisição mais tardia, nomeadamente as consoantes líquidas, como os sons /r/ (alveolar) e /R/ (recuado), bem como /l/ em posição final de sílaba e /ʎ/ (palatal) (Mateus et al. 1990; Freitas et al., 2007).

Estes dados vão ao encontro do que é defendido igualmente por Sim-Sim et al. (2008), ao referirem que a consciência fonológica se deve desenvolver de forma progressiva, sendo as unidades maiores como as sílabas, adquiridas antes da consciência dos fonemas. No mesmo sentido, Freitas et al. (2007) destacam que a manipulação fonémica constitui uma das competências mais complexas, exigindo uma intervenção pedagógica intencional.

Verifica-se ainda alguma variabilidade nos resultados da reconstrução fonémica, o que poderá indicar que as crianças se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento nesta competência. De facto, algumas crianças demonstram maior facilidade em tarefas da segmentação silábica, enquanto outras revelam dificuldades nas tarefas que implicam manipulação fonémica, o que está em linha com a literatura, que indica que as competências

fonémicas tendem a ser mais complexas e a desenvolver-se mais tardiamente (Anthony & Francis, 2005).

No que diz respeito à distribuição dos resultados, não se observaram diferenças muito acentuadas entre rapazes e raparigas, sendo as dificuldades na manipulação fonémica transversais ao grupo. Relativamente à idade, verificou-se que as crianças mais velhas tendem a apresentar resultados ligeiramente superiores, sobretudo nas tarefas de segmentação silábica, embora as dificuldades ao nível fonémico se mantenham em ambos os grupos etários.

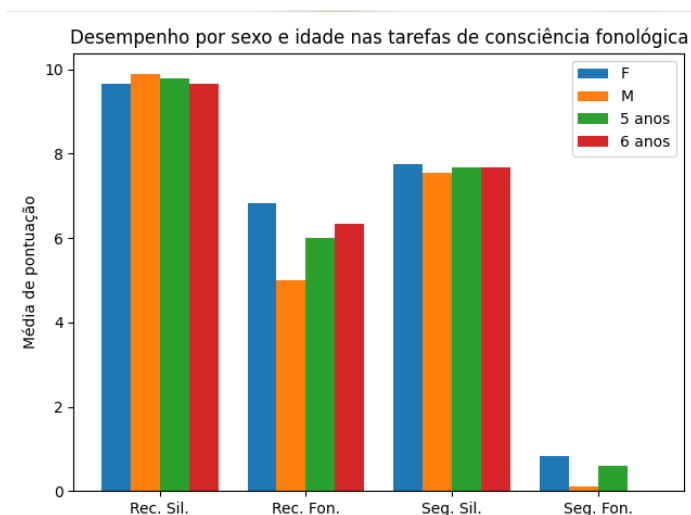


Gráfico 2 - Relação entre a idade e o género no desempenho nas tarefas de consciência fonológica

Sendo este um instrumento de carácter diagnóstico, os resultados obtidos permitem identificar as áreas que as crianças possuem maior e menor domínio, orientando a planificação de atividades às necessidades do grupo. Neste sentido, estes resultados reforçam a importância da implementação de atividades sistemáticas e intencionais no domínio da consciência fonológica, ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças, particularmente ao nível da segmentação e manipulação de unidades sonoras.

5.2. Análise das entrevistas

Para além deste diagnóstico, considerou-se igualmente pertinente compreender as perceções e práticas dos profissionais de educação no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica. Apresentam-se de seguida os resultados apurados a partir da análise de conteúdo das entrevistas. Para uma desconstrução mais objetiva, disponibiliza-se uma análise e discussão por dimensões temáticas.

5.2.1 Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica

A primeira questão colocada aos participantes procurou compreender: *“Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças?”*

O objetivo da questão colocada consistia em identificar as práticas e as abordagens que os profissionais consideram ser mais eficazes para estimular a linguagem oral, enquanto base para o desenvolvimento da consciência fonológica e posteriormente como elemento facilitador da leitura e da escrita.

A análise das respostas dos participantes revela que a promoção da linguagem oral é uma prática transversal que é desenvolvida através de diversas estratégias que destacam a comunicação, a escuta ativa e a participação das crianças em contextos significativos. Em geral, são valorizadas práticas que valorizam a oralidade de forma espontânea e natural e outras práticas mais estruturadas integradas nas rotinas pedagógicas. Entre as estratégias referidas, destacam-se momentos de diálogo em grande grupo, a partilha de experiências, conversas orientadas a partir de temas ou histórias, bem como interações espontâneas entre criança e adulto. Como refere uma das participantes, “trabalho muito o diálogo e o questionamento”, evidenciado o papel da comunicação no quotidiano da sala. Foram ainda mencionadas atividades como a leitura de histórias seguida de reconto oral, a descrição de imagens, a exploração de acontecimentos vividos na sala e a realização de perguntas abertas que incentivem a expressão e a argumentação. Nesta linha, um dos docentes refere que procura criar “momentos em que os alunos tenham de falar e partilhar ideias”, recorrendo, por exemplo, a apresentações orais e reconto de histórias, o que reforça a importância de envolver ativamente as crianças na construção do discurso oral.

Na sua grande maioria, os entrevistados destacam a importância da criação de momentos de diálogo informal e na partilha de ideias, considerando estes momentos fundamentais para a estimulação da expressão verbal, da escuta e da construção do discurso. Estes momentos podem ocorrer ao longo do dia, sendo em atividades planificadas ou em interações espontâneas entre os pares ou adulto-criança. Esta valorização do diálogo e da interação encontra-se em consonância com a literatura, que destaca a importância das interações verbais significativas no desenvolvimento da linguagem oral. Sim-Sim et al. (2008) referem que a linguagem se desenvolve em contextos de comunicação autênticos, sendo essencial proporcionar frequentes oportunidades para falar e ouvir em diferentes situações do dia a dia.

Outra estratégia amplamente mencionada é a leitura de histórias em voz alta seguida do reconto oral, a utilização de diálogo sobre as personagens e acontecimentos da história, invenção de outros finais para as histórias ou a reconstrução da história através de imagens. Esta é uma prática transversal e efetivamente muito explorada em contexto pré-escolar, assumindo-se como um meio facilitador para desenvolver vocabulário, competências narrativas e compreensão oral.

Os entrevistados referem ainda a utilização de jogos de linguagem, tais como rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas e jogos sonoros que possibilitam o trabalho da consciência fonológica numa vertente mais lúdica. Estas estratégias são identificadas como facilitadoras do desenvolvimento da articulação verbal, da discriminação auditiva e da sensibilidade aos sons da língua. Estas práticas estão alinhadas com as OCEPE (2016), que defendem a aprendizagem através de experiências significativas e lúdicas. Neste sentido, a utilização de jogos de linguagem não surge apenas como um momento de brincadeira, mas como uma estratégia intencional que permite às crianças explorar os sons da língua de forma natural e progressiva. Do mesmo modo, as AE destacam a importância da consciência fonológica como base para a leitura e a escrita, valorizando atividades que envolvem ouvir, identificar e trabalhar os sons da língua. A partir das entrevistas, percebe-se que estes profissionais reconhecem o valor destas estratégias no trabalho com as crianças, integrando-as de forma intencional nas suas práticas. Esta valorização revela uma preocupação em promover bases sólidas para o desenvolvimento da linguagem, ainda que de forma ajustada à idade e às características do grupo.

Paralelamente, são enunciadas igualmente atividades estruturadas e intencionalmente planificadas pelo professor, com objetivos definidos ao nível da expressão oral, da organização do discurso e da participação dos alunos, sobretudo no 1.º ciclo. Em termos concretos, alude-se a apresentações orais à turma, partilhas de trabalhos, dramatizações, debates, perguntas abertas e reconto de conteúdos aprendidos durante as aulas. Como refere um dos docentes, procura criar “momentos em que os alunos tenham de falar e partilhar ideias”, recorrendo a apresentações orais e reconto de histórias, por exemplo, e evidenciando a intencionalidade dessas práticas. Ainda no 1.º CEB, um dos entrevistados refere ainda a utilização de *flipped learning*, referindo que é uma prática que incentiva os alunos a realizarem o resumo oral da aula perante os colegas, potencia a autonomia comunicativa e a consciência da linguagem como instrumento de pensamento e aprendizagem. Por outro lado, no contexto da EPE, surgem práticas mais associadas à exploração de imagens, à construção de narrativas e à interação em contextos significativos. Neste sentido, uma das educadoras refere que “trabalho muito a partir da exploração de imagens e da utilização de livros de histórias”, enquanto outra destaca o recurso a “leitura de livros, tanto com imagem, como sem

imagem (...) para estimular a linguagem”. Estas estratégias reforçam a importância dos suportes visuais e das interações no desenvolvimento da linguagem oral em idades precoces.

De um modo geral, a partir das respostas à questão sobre as estratégias utilizadas para promover a linguagem oral, verifica-se que os participantes valorizam esta dimensão como base do desenvolvimento comunicativo, cognitivo e social das crianças, recorrendo a estratégias diversificadas que vão desde conversas espontâneas até atividades mais estruturadas. No seguimento desta análise procurou ainda compreender-se de que forma estas práticas se traduzem no trabalho específico da consciência fonológica analisando as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados e o enquadramento dessas atividades na rotina da sala. Quando questionados sobre as estratégias que consideram mais eficazes para desenvolver a consciência fonológica, os participantes concordam na valorização de abordagens práticas, lúdicas e participativas. Nesta linha, os entrevistados reconhecem a consciência fonológica como uma competência que deve ser trabalhada de forma intencional, sistemática e integrada em dinâmicas diárias. As práticas descritas revelam uma articulação entre momentos espontâneos de exploração da linguagem e atividades planificadas com objetivos específicos.

Relativamente às atividades que promovem a identificação e manipulação de sons da língua, os participantes referem jogos de exploração do som inicial e final das palavras, atividades de associação som/imagem, descoberta de palavras que começam pelo mesmo som e manipulação oral das sílabas. Como refere uma das educadoras, recorre a “jogos como o ‘saco mágico’ (...) que ajudam as crianças a identificar sons e palavras de forma lúdica”, mostrando o carácter dinâmico destas práticas. É possível compreender que estas práticas são, grande parte das vezes, desenvolvidas através de jogos orais, cartões com imagens, músicas, lengalengas e dinâmicas de grupo, assumindo um carácter lúdico e participativo. Outro participante, refere a utilização de “jogos de sons, trava-línguas, lengalengas, canções”, destacando que estas estratégias ajudam as crianças a “tomarem consciência dos sons de forma mais dinâmica”. Também no 1.º CEB surgem práticas semelhantes, sendo referido o recurso a atividades como “dividir frases em palavras ou contar sílabas com palmas” e a identificação dos sons no início ou no fim das palavras, o que demonstra a continuidade deste trabalho ao longo do percurso educativo.

Dentro desta dimensão é de realçar uma questão em particular, dada a relevância para o presente estudo, que se refere ao trabalho específico da segmentação silábica e fonémica. A análise das respostas permite verificar que na EPE a segmentação silábica é amplamente trabalhada sobretudo através de batimentos de palmas, contagem de sílabas, jogos de divisão de palavras e reconstrução silábica. Já a segmentação fonémica surge, em alguns casos, e de forma mais pontual, sendo referida sobretudo na identificação de sons iniciais.

Relativamente ao ensino do 1.º CEB, os participantes indicam que a segmentação fonémica assume maior centralidade particularmente no processo de associação grafema-fonema. Esta continuidade evidencia uma progressão ao nível da complexidade das tarefas propostas, o que sugere uma articulação implícita entre os ciclos ao nível do desenvolvimento destas competências.

No que concerne à abordagem da palavra enquanto unidade, os participantes referem atividades que permitem as crianças compreender que a palavra é constituída por elementos sonoros possíveis de segmentar e manipular. São igualmente mencionadas tarefas de reconstrução de palavras partindo de sílabas, substituição de sílabas para formar palavras novas e identificação de palavras dentro de frases, sendo possível promover de forma simultânea a consciência lexical e sintática. A análise destas práticas permite compreender que o trabalho desenvolvido não se limita à identificação de palavras, mas envolve também a sua manipulação e integração em contextos mais amplos, o que contribui para uma compreensão mais consistente da estrutura da linguagem. Verifica-se, assim, uma preocupação em desenvolver competências que vão além da dimensão fonológica, articulando diferentes níveis da linguagem de forma progressiva.

Relativamente à promoção da rima, da aliteração e da consciência da estrutura das palavras, os participantes salientam a utilização frequente de lengalengas, poemas, canções e jogos de rimas. De um modo geral, reconhecem a sua eficácia, pelo facto de despertarem, de acordo com a sua perceção, sensibilidade auditiva ao nível da identificação e discriminação de sons semelhantes, bem como promoverem a discriminação de padrões sonoros de forma natural e motivadora.

No que diz respeito ao enquadramento destas atividades no quotidiano da sala, os testemunhos evidenciam experiências concretas ao nível da EPE onde este trabalho é integrado em momentos de grande grupo, momentos de acolhimento, na leitura de histórias ou em projetos temáticos. Com respeito ao ensino no 1.º CEB, os docentes referem que continuam a integrar atividades de exploração sonora, sobretudo no início do ano letivo, como forma de consolidação e diferenciação pedagógica, em articulação com o desenvolvimento da leitura e da escrita, tal como previsto nas AE.

A análise da dimensão C, relativa às práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica, permite concluir que os participantes reconhecem claramente a importância do trabalho sistemático da linguagem oral e da consciência fonológica. As práticas descritas revelam intencionalidade pedagógica e diversidade metodológica mostrando que o desenvolvimento destas competências é visto como um processo progressivo que começa na EPE e se consolida no 1.º CEB. Os dados apurados, detalhados em anexo (Apêndice G),

reforçam a ideia de que a consciência fonológica constitui um elemento estruturante na transição curricular, pois funciona como um elo de continuidade entre níveis e como suporte à aprendizagem da leitura e da escrita.

5.2.2. Avaliação e acompanhamento da evolução das crianças

As questões colocadas nesta dimensão tiveram como objetivo a análise dos procedimentos de avaliação utilizados, compreender se existem diferenças significativas entre crianças do mesmo grupo e identificar fatores que expliquem essas diferenças. Perante as respostas dos participantes, é possível perceber que na EPE a avaliação da consciência fonológica é vista com um carácter formativo e contínuo, uma vez que é baseada na observação sistemática das crianças aquando da realização das atividades. As educadoras inquiridas referem que recorrem a registos de observação, a grelhas de acompanhamento e à análise do desempenho das crianças em tarefas de segmentação silábica, identificação de sons iniciais e finais, produção de rimas e manipulação de palavras. Referem ainda que a avaliação surge na prática diária e funciona como um instrumento que ajuda a regular a ação pedagógica. Esta perspetiva reitera o entendimento da avaliação como um processo integrado na ação educativa, que não se limita à verificação de resultados, mas permite acompanhar o desenvolvimento das crianças e ajustar as estratégias pedagógicas. A partir destes dados, percebe-se que a avaliação ajuda o educador e o professor a perceber o que cada criança já consegue fazer e o que ainda precisa de trabalhar, permitindo ajustar as atividades às suas necessidades.

No que toca aos testemunhos coligidos junto das professoras de 1.º CEB, reitera-se que a observação também aqui assume um papel central. Contudo, os docentes referem que existem momentos mais estruturados onde é possível esta verificação, nomeadamente através de tarefas de leitura e escrita onde é possível aferir a consolidação da correspondência grafema-fonema e da segmentação fonémica. Em alguns casos, também foram referidos instrumentos formais de avaliação, especialmente quando surgem dificuldades persistentes e é necessário um acompanhamento mais específico.

Relativamente à heterogeneidade do grupo, os participantes reconhecem a existência de diferenças significativas no desenvolvimento da consciência fonológica em crianças dentro da mesma faixa etária. Como fatores explicativos os participantes apontam o contexto familiar, o nível de estimulação linguística em casa, o contacto prévio com livros e histórias, a maturidade individual e eventuais dificuldades ao nível da linguagem oral. Uma das educadoras refere que “noto diferenças, por exemplo associadas ao uso prolongado da chicha ou do biberão em

casa”, demonstrando a influência de hábitos familiares no desenvolvimento da linguagem. Outros participantes destacam a importância do contexto familiar e da estimulação linguística, referindo que as diferenças podem estar relacionadas com “uma maior estimulação vinda de casa ou com a sua maturidade em termos linguísticos”, o que reforça a ideia de que o desenvolvimento destas competências não depende apenas do contexto educativo. No 1.º CEB, esta perspetiva é igualmente partilhada, sendo referido que algumas crianças chegam com competências mais desenvolvidas, enquanto outras apresentam dificuldades, o que poderá estar “relacionado com o ambiente familiar, com a exposição à linguagem ou simplesmente ao ritmo de cada criança”.

Os participantes referem igualmente que as crianças com maior exposição à leitura e a interações linguísticas mais ricas tendem a demonstrar maior facilidade na identificação e manipulação de sons, enquanto as crianças com menor exposição à leitura e a contextos de estimulação linguística revelam fragilidades na discriminação auditiva, na segmentação ou consciência fonémica. Assim, um dos docentes destaca que as crianças com maior desenvolvimento “consegue identificar sons com mais facilidade, dividir palavras em sílabas e perceber melhor como funcionam as palavras”, evidenciando o impacto destas competências no percurso de aprendizagem.

Perante o exposto, referem a importância da diferenciação pedagógica, do trabalho em pequenos grupos e quando necessário a articulação com os serviços de apoio especializados.

De forma transversal, a avaliação é entendida como um processo contínuo de monitorização que permite ajustar estratégias e prevenir possíveis dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

5.2.3. Articulação entre Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dada a centralidade desta dimensão para a questão orientadora do estudo, optou-se por proceder à análise de cada questão de forma individual, de modo a assegurar maior precisão interpretativa e evidenciar com clareza a relação entre as perceções dos participantes e a problemática em investigação.

Diante da questão “*Com base na sua experiência, considera que o trabalho desenvolvido na EPE ao nível da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano?*”, as respostas obtidas demonstram, no geral, um consenso entre todos os participantes, pois todos consideram que o trabalho realizado na EPE ao nível da consciência

fonológica tem uma influência significativa na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido um dos docentes refere que “as crianças que chegam ao 1.º ano já com alguma consciência dos sons da língua têm mais facilidade em compreender a relação entre os sons e as letras”, revelando a importância destas competências no início da aprendizagem formal. Os docentes do 1.º CEB referem ainda que estas crianças apresentam maior segurança e fluidez no processo de leitura, sendo também referido que “acabam por aprender a ler e a escrever com mais segurança”. Realçam igualmente que demonstram menor resistência à leitura, mais autonomia e compreendem melhor as estruturas linguísticas.

Por sua vez, as educadoras reforçam a ideia de que o trabalho desenvolvido não deve ser visto como uma antecipação formal da leitura, mas a construção de pré-requisitos necessários que facilitam a transição para o 1.º CEB, sendo referido de forma clara que este trabalho “influencia (...) claramente”. A partir das respostas, percebe-se que existe uma preocupação, por parte dos profissionais, em adequar o trabalho às características de cada nível de ensino, valorizando a consciência fonológica como uma competência essencial.

A segunda questão procurou aprofundar os indicadores observáveis nas crianças: *“Que competências observa nas crianças que demonstram um maior desenvolvimento da consciência fonológica?”*.

As respostas evidenciam que as crianças com maior desenvolvimento da consciência fonológica demonstram maior facilidade em segmentar palavras em sílabas, em identificar sons, em reconhecer e produzir rimas, em manipular fonemas e em estabelecer relações entre sons e letras. Como refere um dos docentes, estas crianças “conseguem identificar sons com mais facilidade, dividir palavras em sílabas e perceber melhor como funcionam as palavras”, o que se reflete também numa leitura mais fluente e numa escrita com menos dificuldades. Além disso, essas crianças são descritas como mais confiantes na leitura inicial, com maior capacidade de autocorreção e melhor compreensão do funcionamento do código alfabético. Alguns docentes referem ainda que estas crianças apresentam maior rapidez na aquisição da leitura convencional e menor ocorrência de correspondências inadequadas entre fonemas e grafemas na escrita, reforçando a percepção da consciência fonológica como indicador do sucesso na alfabetização. Importa considerar que estas dificuldades podem manifestar-se através de diferentes tipos de desvios na representação gráfica, como substituições (por exemplo troca de sons semelhante), omissões de fonemas, inserções ou inversões, refletindo fragilidades ao nível da consciência silábica ou fonémica.

Tendo-se intentado com a segunda questão apurar a identificação de sinais concretos e observáveis nas crianças relativamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, as respostas acabaram por repetir, em grande parte, os dados avançados diante da primeira

questão. Observou-se que os participantes tiveram alguma dificuldade em distinguir aquilo que é competência em si e aquilo que são sinais dessa competência nas crianças, o que fez com que as respostas se tornassem repetitivas, circulares.

Perante esta dificuldade em distinguir a competência dos seus sinais, importa olhar com mais atenção para o que foi transmitido. De forma geral, os participantes reconhecem a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, o que vai ao encontro de autores como Sim-Sim (1998) e Freitas et al. (2007). No entanto, as respostas centram-se quase sempre nos aspetos como a segmentação silábica ou identificação de sons e ficam pouco presentes outras dimensões importantes da linguagem, nomeadamente a forma como a criança se expressa, organiza as ideias, amplia o vocabulário ou demonstra interesse pela leitura e pela escrita.

As OCEPE (2016), defendem que o desenvolvimento da linguagem deve ser visto de forma global, incluindo não apenas os sons, mas também a comunicação, a interação e o contacto com a linguagem em contextos específicos. Nesse sentido, seria esperado que surgissem respostas mais variadas. Além disso, aspetos como a confiança, a curiosidade pela linguagem ou a capacidade de corrigir erros também são sinais importantes, que quase não aparecem nas respostas. De acordo com Viana e Ribeiro (2014), o desenvolvimento da linguagem na Educação Pré-Escolar não se limita a competências específicas, envolvendo também a motivação, o interesse e o envolvimento das crianças com a leitura e a escrita, enquanto componentes fundamentais da literacia emergente. Isto mostra que, embora os participantes reconheçam a importância da consciência fonológica, nem sempre a relacionam com o desenvolvimento da linguagem num todo. As autoras referem ainda que estas competências devem ser trabalhadas de forma articulada, integrando atividades de leitura, exploração do vocabulário, expressão oral e contacto com diferentes textos e não de forma isolada.

Assim, estes resultados demonstram que existe uma valorização desta competência, mas também alguma dificuldade em olhar para ela de forma mais completa, o que reforça a importância de uma abordagem mais integrada no trabalho desenvolvido, tal como é evidenciado no programa apresentado por Viana e Ribeiro (2014) onde o trabalho com a linguagem deve cruzar diferentes dimensões - a leitura, o vocabulário e a comunicação - permitindo às crianças compreender e usar a linguagem de forma mais significativa.

A terceira questão incidiu sobre a articulação institucional: *“Na sua instituição, existem momentos ou estratégias que promovam a partilha de práticas entre a educação e o 1.º ciclo? Se sim, quais?”*.

Da análise das respostas percebe-se a existência de momentos de partilha, nomeadamente reuniões de docentes, troca de informação sobre as crianças no final do ano letivo e

colaboração em atividades em conjunto. Contudo, alguns participantes referem que essa articulação nem sempre é sistemática dependendo muitas vezes da disponibilidade e iniciativa individual. Esta ideia vai ao encontro do que a literatura refere sobre a articulação entre ciclo, que muitas vezes existe, mas pouco estruturada e dependente das práticas de cada contexto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Os docentes salientam que a partilha de informação sobre o percurso linguístico das crianças é facilitadora na transição, pois permite que os professores de 1.º ciclo ajustem as suas estratégias às competências já adquiridas. Paralelamente, as educadoras reconhecem a importância de conhecer as exigências do 1.º ano para que o trabalho desenvolvido na EPE prepare as crianças para a especificidade pedagógica da próxima etapa. De acordo com as OCEPE (2016), a continuidade educativa exige precisamente este conhecimento mútuo entre os profissionais, permitindo uma maior coerência nas práticas pedagógicas e uma resposta mais adequada às necessidades das crianças.

Em síntese, a análise desta dimensão reforça de forma clara a resposta à questão orientadora, dado que os dados evidenciam que os profissionais reconhecem a consciência fonológica como elemento estruturante da transição curricular, assumindo-a como um verdadeiro elo de continuidade entre EPE e o 1.º CEB. Contudo, os resultados também demonstram que a eficácia desta transição não depende exclusivamente do trabalho desenvolvido na EPE, mas igualmente da qualidade da articulação institucional e da existência de uma visão pedagógica partilhada entre ciclos. Tal como referido no Despacho n.º 9180/2016, a transição entre níveis educativos deve ser planeada e acompanhada, envolvendo a cooperação entre educadores e professores, de modo a garantir a continuidade das aprendizagens. Nesta medida, e constituindo o desenvolvimento da consciência fonológica um precursor da aprendizagem da leitura e da escrita, afirma-se igualmente como um instrumento de coesão curricular e de promoção do sucesso educativo. Quando esta articulação não é consistente, pode comprometer a continuidade do percurso educativo das crianças, limitando o impacto do trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar.

5.2.4. Desafios e necessidades formativas

Os participantes testemunharam notar que, num mesmo grupo, tende a haver crianças com elevada sensibilidade à estrutura sonora da língua e outras que revelam fragilidades significativas ao nível da discriminação auditiva, segmentação silábica e manipulação fonémica. Esta heterogeneidade carece de uma gestão cuidadosa do tempo, das estratégias e da organização do trabalho para garantir apoio a todos sem comprometer a dinâmica de

grupo. Semelhante realidade está alinhada, afinal, com as OCEPE (2016), as quais destacam a importância de adequar as práticas pedagógicas à diversidade das crianças, valorizando a diferenciação e o respeito pelos diferentes ritmos de desenvolvimento.

Alguns profissionais referem que determinadas crianças revelam resistência ou insegurança nas tarefas de manipulação sonora, o que exige maior repetição, reforço positivo e atividades específicas e individualizadas. Como refere uma das educadoras, “há crianças que precisam de mais tempo e de mais repetição para conseguirem perceber os sons”. Importa considerar que as tarefas de consciência fonológica implicam um nível de reflexão sobre a linguagem que nem sempre é adquirido de forma espontânea, exigindo uma intervenção intencional, progressiva e ajustada às características de cada criança. Neste sentido, um dos docentes refere que “é preciso insistir e trabalhar de forma mais individualizada com algumas crianças”, reforçando a ideia de que estas competências requerem um acompanhamento contínuo. Para além destes fatores internos, os participantes também fazem referência a fatores externos, nomeadamente o contexto familiar e o nível de estimulação linguística em casa.

A exposição reduzida à leitura, o não contacto com interações verbais estruturadas ou as dificuldades ao nível da linguagem oral são apontadas como elementos que podem condicionar o desenvolvimento da consciência fonológica. Neste plano, recordamos Viana e Ribeiro (2014), as quais sublinham que o desenvolvimento da literacia emergente depende das experiências linguísticas das crianças, como falar, ouvir histórias e interagir com os outros, posto estas oportunidades ajudarem a construir bases mais sólidas para o desenvolvimento da linguagem.

Relativamente à formação profissional, aqui as percepções tenderam a ser diferenciadas. Por um lado, alguns participantes consideram que a formação inicial proporcionou as bases teóricas relevantes sobre o desenvolvimento da linguagem e a literacia emergente, porém reconhecem que a dimensão prática nem sempre foi aprofundada. Outros participantes, por seu turno, referem que foi a prática profissional e a formação contínua que permitiu a consolidação de estratégias eficazes na prática. Uma leitura global destas percepções demonstra que haverá algum desfasamento entre o que se aprende na formação e aquilo que depois se consegue aplicar na prática, o que reforça a ideia de Perrenoud (2000), que defende a importância de uma formação centrada em situações reais e na construção de competências profissionais.

É ainda referido e destacado pelos participantes a necessidade de uma permanente atualização, particularmente no que respeito à identificação precoce de dificuldades e à implementação de práticas diferenciadas e baseadas em evidências. Alguns participantes salientam a necessidade de formação específica na área da consciência fonológica, sobretudo

na articulação da teoria, a avaliação e a intervenção. Em suma, a análise desta dimensão demonstra que apesar do reconhecimento da consciência fonológica como base da aprendizagem da leitura e da escrita, para promovê-la de forma eficaz é necessário enfrentar diversos desafios como a heterogeneidade dos grupos e a necessidade de formação. Os resultados apurados nesta secção da entrevista reforçam a ideia de que o desenvolvimento desta competência não depende apenas da intencionalidade pedagógica, mas também da preparação dos profissionais para responder aos desafios que emergem da prática, bem como da sua capacidade de adaptação às necessidades individuais de cada criança.

5.3. Discussão dos resultados

De forma geral, a análise dos resultados permite aferir que os participantes reconhecem a linguagem oral e a consciência fonológica como dimensões essenciais no desenvolvimento linguístico das crianças e também bases importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Demonstra-se alinhamento com estudos da especialidade, designadamente face ao defendido por Sim-Sim (1998), com respeito ao destaque da linguagem oral como base para o desenvolvimento de competências complexas, como a leitura e a escrita, aprendizagens estas basilares para o sucesso escolar dos alunos deste o ingresso na escolaridade obrigatória.

As práticas pedagógicas descritas pelos participantes evidenciam uma diversidade de estratégias com foco na estimulação da comunicação, na escuta ativa e na manipulação das unidades sonoras da língua. Em termos mais específicos, os dados revelam também que o trabalho desenvolvido na EPE, em particular ao nível da segmentação silábica, na identificação de sons e na exploração de rimas é encarado como um importante precursor das aprendizagens formais da leitura e da escrita no 1.º CEB. Semelhante constatação encontra, na verdade, suporte em estudos que apontam a consciência fonológica como um dos principais preditores do sucesso na aprendizagem da leitura (Freitas et al., 2007). De referir ainda que esta relação é igualmente evidenciada nas entrevistas realizadas junto dos docentes do 1.º CEB, especificamente quando mencionam que crianças com um maior desenvolvimento da consciência fonológica têm maior facilidade na associação grafema-fonema, na decodificação e na compreensão do código escrito.

Por outro lado, os resultados obtidos evidenciam alguns desafios aquando da promoção destas competências, nomeadamente em face da heterogeneidade dos grupos, as diferenças nos níveis de estimulação linguística, nomeadamente ao nível do contacto com a linguagem

oral em contexto familiar, da frequência da leitura de histórias e da diversidade de interações comunicativas, e a necessidade de implementar estratégias diferenciadas de forma a atender a diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem e de consciência linguística. Neste alinhamento, e tal como referido nas OCEPE (2016), a diversidade das crianças implica uma necessária adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, ajustadas aos diferentes ritmos e necessidades, facto que se coaduna igualmente com princípios éticos de equidade, justiça e valorização da participação da criança, de acordo com as orientações nacionais e internacionais que enquadram a educação inclusiva em qualquer nível de ensino. É ainda de salientar a importância conferida pelos participantes relativamente à articulação entre ciclos e à formação contínua dos profissionais como fatores que potenciam a eficácia do trabalho desenvolvido. Neste sentido, reafirma-se como horizonte comum o desejo e empenho relativamente à articulação entre a EPE e o 1.º CEB, reconhecendo-se o seu papel fundamental com respeito à ambicionada continuidade das aprendizagens, conforme previsto no Despacho n.º 9180/2016.

Em suma, pelo que foi possível apurar a partir de uma amostra ainda assim limitada, os resultados obtidos reforçam a relevância da consciência fonológica como elemento estruturante na transição entre a EPE e o 1.º CEB, evidenciando-se a sua centralidade designadamente enquanto suporte para o desenvolvimento consistente da aprendizagem da leitura e da escrita e enquanto estratégia e oportunidade facilitadora da continuidade entre os diferentes níveis de ensino.

6. CONCLUSÕES DO ESTUDO

O presente estudo teve como objetivo compreender os benefícios da consciência fonológica na EPE e a transição curricular para o 1.º CEB, aliado à análise das percepções e práticas pedagógicas dos profissionais de educação relativamente à promoção destas competências.

A análise dos dados obtidos através do diagnóstico inicial realizado às crianças da EPE e as entrevistas realizadas aos profissionais evidenciaram que a consciência fonológica é amplamente reconhecida como uma competência essencial no percurso das crianças, tendo um papel de destaque no que concerne à preparação para a entrada no 1.º CEB.

Os resultados demonstram que os profissionais que participaram no estudo valorizam a promoção da linguagem oral e da consciência fonológica desde a EPE, reconhecendo que o contacto precoce com atividades de exploração sonora da língua permite a construção de bases sólidas para a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Relativamente ao trabalho específico da consciência fonológica foi possível verificar que o trabalho realizado na EPE se debruça em grande maioria na consciência silábica e na identificação de sons utilizando abordagens lúdicas e integradas na rotina da sala. No 1.º CEB, observa-se que estas competências já têm um carácter mais complexo, onde o trabalho realizado é associado à correspondência grafema-fonema e ao processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Através desta progressão é visível a existência de uma continuidade pedagógica entre os dois níveis de ensino.

Os dados obtidos nas entrevistas revelam ainda um consenso entre os participantes no que diz respeito aos benefícios da consciência fonológica no processo de transição curricular. Os entrevistados salientam que as crianças que demonstram maior desenvolvimento destas competências apresentam maior facilidade na compreensão da estrutura sonora das palavras, maior segurança na identificação de sons e maior facilidade no processo de leitura no 1.º ano. Neste sentido, os resultados dão suporte à ideia de que o desenvolvimento da consciência fonológica na EPE constitui um facilitador de adaptação às exigências do 1.º CEB tornando a transição progressiva e segura.

Os dados evidenciam ainda que o desenvolvimento destas competências ocorre de forma gradual e requer uma intervenção pedagógica intencional e sistemática, uma vez que os profissionais destacam a importância de integrar atividades de exploração sonora da língua em diferentes momentos da rotina das crianças para que estas possam participar de forma ativa e consolidem estas competências.

Contudo, os resultados também demonstram alguns desafios associados à promoção da consciência fonológica, nomeadamente a heterogeneidade dos grupos e as diferenças ao nível da estimulação linguística em contexto familiar. Estes desafios exigem que os profissionais tenham particular atenção à diferenciação pedagógica e à adaptação das estratégias às necessidades individuais das crianças.

Outro aspeto relevante possível de identificação no estudo refere-se à importância da articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Embora os participantes reconheçam a importância dessa articulação, os dados analisados demonstram que os momentos de partilha e de colaboração entre os profissionais nem sempre ocorrem de forma sistemática. No entanto, os participantes consideram que a troca de informações que ocorre sobre o desenvolvimento linguístico das crianças pode contribuir para uma maior continuidade pedagógica e para uma transição mais eficaz.

É importante também referir que o diagnóstico realizado no início através do subteste ALO permitiu identificar diferentes níveis de desenvolvimentos da consciência fonológica entre as crianças do mesmo grupo demonstrando a heterogeneidade. Este diagnóstico tornou-se um instrumento importante, pois permitiu a organização da planificação das atividades desenvolvidas e a adaptação de estratégias mediante as necessidades identificadas.

Apesar dos contributos do presente estudo, é importante reconhecer algumas limitações no mesmo, nomeadamente o número reduzido de participantes e o contexto específico onde foi realizada a investigação, pois limitam a generalização dos resultados. Para além disso, o subteste ALO foi aplicado apenas como um recurso de diagnóstico inicial não tendo sido possível realizar uma comparação quantitativa da evolução das crianças ao longo da intervenção.

Face ao exposto, considera-se pertinente que em futuras investigações se possa aprofundar esta temática envolvendo um maior número de participantes e recorrendo a diferentes instrumentos de avaliação de forma a permitir o acompanhamento de forma mais sistemática o desenvolvimento da consciência fonológica e o seu impacto na transição para o 1.º CEB.

Em síntese, o presente estudo demonstra que o desenvolvimento da consciência fonológica desempenha um papel fundamental na transição curricular entre a EPE e o 1.º CEB. Os resultados reforçam que o trabalho destas competências de forma sistemática contribui para a preparação das crianças, no que diz respeito à exigência das aprendizagens formais e promove uma transição segura juntamente com o sucesso educativo nos primeiros anos de escolaridade.

À luz dos resultados obtidos ao longo do estudo é possível responder à questão orientadora da investigação concluindo que o desenvolvimento da consciência fonológica na EPE constitui

um precursor relevante da aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º CEB. O trabalho sistemático destas competências através de atividades lúdicas e significativas e integradas nas rotinas contribuem para uma maior sensibilidade aos sons da língua e melhor compreensão do código escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente Relatório Final constitui o culminar de um percurso formativo exigente, no qual a Prática de Ensino Supervisionada assumiu um papel central na articulação entre teoria e prática e na construção progressiva da identidade profissional docente. À semelhança do que defendem autores como Schön (1983) e Alarcão e Tavares (2003), este percurso evidenciou a importância da reflexão na e sobre a ação como eixo estruturante do desenvolvimento profissional, permitindo compreender a complexidade da prática pedagógica e a necessidade de uma tomada de decisão fundamentada, contextualizada e eticamente orientada. A experiência em contextos reais de intervenção educativa revelou-se determinante para a consolidação de competências pedagógicas, didáticas e relacionais, bem como para a construção de uma postura crítica e reflexiva face à ação educativa.

Espaço privilegiado de experimentação, análise e reconstrução da prática, a Prática de Ensino Supervisionada permitiu mobilizar saberes teóricos à luz de situações concretas e responder à diversidade dos contextos e dos grupos. Tal como sublinha Maria do Céu Roldão, a profissionalidade docente constrói-se na articulação entre conhecimento científico, experiência e reflexão crítica, sendo esta tríade fundamental para uma ação pedagógica intencional e transformadora. A vivência em contextos educativos distintos evidenciou a necessidade de desenvolver práticas diferenciadas, inclusivas e ajustadas às características individuais das crianças, reforçando o compromisso com uma educação equitativa e promotora de aprendizagens significativas. Neste âmbito, foi possível observar, por exemplo, a necessidade de ajustar estratégias pedagógicas face a diferentes ritmos de aprendizagem, quer através da diversificação de atividades no contexto de Educação Pré-Escolar, quer através da adaptação de tarefas e apoios no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a garantir a participação de todos os alunos.

A diversidade observada nos grupos, quer ao nível dos ritmos de aprendizagem, quer ao nível das experiências linguísticas e socioculturais, reforçou, por seu turno, a importância da diferenciação pedagógica e da criação de ambientes educativos inclusivos, em consonância com os princípios defendidos pelos referenciais legais e orientadores da educação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018, as OCEPE (2016) e o PASEO (2017). A prática pedagógica revelou que a adaptação de estratégias, a flexibilização das propostas e a atenção às características individuais das crianças são determinantes para a promoção de aprendizagens significativas. Neste contexto, a articulação entre escola, família e comunidade emergiu como um elemento estruturante, evidenciando-se como uma condição essencial para a construção de percursos educativos coerentes e ajustados às

necessidades das crianças, na medida em que o envolvimento das famílias e o conhecimento dos contextos de origem contribuem para uma intervenção pedagógica mais contextualizada.

Foi neste quadro de reflexão sobre a prática que se inscreveu o estudo desenvolvido, centrado na consciência fonológica e na sua relevância na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta problemática emergiu da observação direta, em contexto de estágio, de diferenças significativas entre crianças ao nível da linguagem oral, nomeadamente na capacidade de identificar e manipular os sons da língua, bem como das dificuldades evidenciadas por alguns alunos no início do 1.º ciclo ao nível da leitura e da escrita. Estas constatações suscitaram a necessidade de compreender de que forma o trabalho desenvolvido na EPE poderia contribuir para uma transição mais consistente e para o sucesso nas aprendizagens formais.

Os resultados obtidos evidenciam que a consciência fonológica assume um papel relevante no desenvolvimento da literacia emergente, sendo amplamente reconhecida pelos profissionais como um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita. Verificou-se que a sua promoção, quando realizada de forma intencional, sistemática e integrada em contextos lúdicos e significativos, contribui para a construção de bases sólidas ao nível da linguagem. Não obstante, o reconhecimento da importância da articulação curricular, os dados evidenciam que a colaboração entre profissionais nem sempre se concretiza de forma sistemática, o que reforça a necessidade de promover uma cultura de trabalho colaborativo, assente na partilha de práticas, na reflexão conjunta e na construção de estratégias comuns. Neste sentido, torna-se fundamental fortalecer a comunicação entre níveis de ensino e potenciar a ligação entre academia e contextos educativos, de modo a assegurar que o conhecimento produzido contribui efetivamente para a melhoria das práticas pedagógicas e para a construção de respostas educativas mais consistentes e fundamentadas.

Importa, porém, reconhecer as limitações do estudo, nomeadamente o número reduzido de participantes e o contexto específico em que foi desenvolvido, o que condiciona a generalização dos resultados. Contudo, estas limitações não comprometem o seu valor enquanto instrumento de reflexão sobre a prática, permitindo identificar tendências, problematizar intervenções e apontar caminhos para futuras investigações que aprofundem a compreensão da consciência fonológica e do seu papel na transição curricular. Do ponto de vista pessoal, este processo revelou-se particularmente enriquecedor, na medida em que permitiu desenvolver uma maior consciência sobre a importância da reflexão contínua na ação docente, em linha com as perspetivas de Alarcão (2001) e Perrenoud (2002), que destacam o papel do professor enquanto profissional reflexivo, capaz de analisar, questionar e ajustar a sua prática.

Em jeito de síntese, o presente relatório não se esgota na apresentação de resultados, antes tendo-se procurado demonstrar um processo de desenvolvimento profissional marcado pela reflexão, pela investigação e pela construção de uma identidade docente consciente, crítica e comprometida com a promoção de aprendizagens significativas e inclusivas. Na verdade, assumir a docência implica um compromisso contínuo com a aprendizagem, com a adaptação às exigências dos contextos educativos contemporâneos e com a promoção de uma educação inclusiva, participativa e transformadora. A escolha desta profissão encontra-se profundamente ligada à vontade de contribuir para o desenvolvimento das crianças, no seu todo, reconhecendo o papel da educação enquanto motor de transformação individual e social. Neste sentido, perspectivam-se horizontes profissionais orientados para a construção de práticas pedagógicas cada vez mais fundamentadas, colaborativas e inovadoras, que permitam responder aos desafios educativos atuais e contribuir para uma escola mais inclusiva, equitativa e promotora de sucesso para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *"Beginning To Read: Thinking and Learning about Print"*. MA: MIT Press.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, L., & Beeler, T. (2006). *Cosnciência fonológica em crianças pequenas*. Artmed.
- Ainscow, M. (junho de 2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alves, I., Pinto, P., & Pinto, T. (outubro de 2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects - Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*.
- Alves, J. M., & Leite, M. J. (2005). *Sucesso na Escola - Um Guia para os Pais*. Edições Asa.
- Amorim, C., & Castelo, A. (2025). A promoção da consciência fonológica no jardim de infância e no 1.º CEB: Estudo exploratório sobre práticas educativas, crenças e necessidades formativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 38, pp. 1-29.
- Anthony, J., & Francis, D. (2005). *Development of Phonological Awareness*. American Psychological Society.
- Antunes, C. (2013). *Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança, Setúbal.
- Araújo, S. (2024). Ética, escola e formação docente. *Revista FESA: Por uma Educação Científica: Saberes, Vivências e Práticas*, 3(20), 1-12.
- Arends, R. I. (1995). *APRENDER A ENSINAR*. McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Baptista, I. (2011). Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP*.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Obtido de <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bolgenhagen, S. K. (2020). *Desafios Curriculares na Transição da Educação Pré-Escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto.
- Câmara Municipal do Seixal. (2023). *Plano de urbanização e intervenções de requalificação na União das Freguesias do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires*. Obtido de <https://www.cm-seixal.pt>
- Câmara Municipal do Seixal. (2024). *Plano Educativo Municipal 2024-2025 - Seixal Liberdade*. Obtido de <https://www.cm-seixal.pt/>
- Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C. (2000). Phonological awareness training in low socioeconomic status children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Cardoso, A., Carugati, F., Lacerda, C., & Fidalgo, S. (2018). *Articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico: conceções e práticas*. Millenium.
- Carlos, A., Jerónimo, F., Gaspar, M., Massano, M., Silva, P. d., & Galante, S. (2021). Formação contínua de professores em Portugal: papel da Supervisão. *Brazilian Journal of Development*, 7.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança*. A Esfera dos Livros.
- Correia, I. (2010). “ Isso não Soa Bem”. A Consciência Fonológica do lado de Lá - Reflexão em torno exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo. pp. 119-132.
- Costa, H. (2014). *Relação Família-Escola - Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e Privado*. De Facto Editores.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Damasceno, M., & Duarte, A. (2008). Escola, Família e Aprendizagem: Uma Articulação Possível. *Revista de Psicologia*, pp. 31-43.

Declaração de Cali. (junho de 2020). Relatório final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação — Todo Aluno Importa. *Educação Inclusiva - Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 111, 14-24.

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. (1986). Diário da República n.º 237 - I Série.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª Série.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª Série.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014). Diário da República n.º 92/2014, Série I. Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 9-A/2025. (2025). Diário da República 1.ª Série.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. (2016). Diário da República 2.ª série, n.º 137.

Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação.

Duarte, I. (2008). *PNEP - Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Educação em Números – Portugal 2023. (2023). Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Epstein, J. (2018). *School, Family, and Community Partnerships*. Routledge.

Estado da Educação 2019. (2020). Conselho Nacional de Educação.

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. (2016). XXI Governo Constitucional da República Portuguesa.

Fernanda Leopoldina Viana; Iolanda Ribeiro (Coords.). (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para o Jardim de Infância*. Santillana.

Fernandes, J., André, C., Mineiro, J., Rocha, M., & Ferro, N. (2024). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): contributos para a sua concretização nas Escolas*. Conselho Nacional de Educação.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *PNEP - O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 29-57.

- González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2025). Teachers' Perspectives on the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: A Qualitative Study in the Spanish Context. *International Journal of Early Childhood*.
- Guirado, V., Silva, F. d., & Mendes, M. (2021). Educação Interdisciplinar: algumas reflexões sobre emancipação nos processos de formação de professores. *Da Investigação às Práticas*, pp. 59-79.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto de Avaliação Educativa. (2024). *Resultados nacionais das provas de aferição do ensino básico 2024*. IAVE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021 - Resultados definitivos*. INE. Obtido de <https://www.ine.pt/>
- Lei n.º 46/86, 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo*. (1986). Diário da República.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. (1997). Diário da República n.º 34/1997, Série I-A.
- Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto*. (2019). Diário da República n.º 151/2019, Série I.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3).
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Revista Interações*, 8(22).
- Leite, T., Ferreira, P., Melo, N., Caseiro, A., & Valente, B. (2025). Conceções dos professores na implementação de novas orientações curriculares em Portugal. doi:<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551275980>
- Lima, J. d., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5, 1-22.
- Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 521-541.
- Machado, C. (2002). José Morais, A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, pp. 116-121.

- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, pp. 109-131. Obtido de <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8/6>
- Marchão, A. d. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento*. Edições Colibri.
- Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. *Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 51-58). ISPA - Instituto Universitário.
- 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.
- Mateus, M. H., Andrade, A., Viana, M. d., & Villalva, A. (1990). *Fonética, fonologia e morfologia do português*. Universidade Aberta.
- Maynart, R., Haddad, L., & Pedrosa, M. (2023). Listening to children as they play. *Linhas Críticas*, 29, 1-17.
- Mesquita, C. (2014). *Pedagogia da infância: aprendendo com Bruner*.
- Mesquita, C. (2017). A pedagogia holística em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 59-63.
- Minayo, M. C., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona De Educação*.
- Mota, L., Romão, P., & Roca, M. (2024). Burocracia e Flexibilidade Curricular: Perceções dos Diretores das Escolas de Portugal Continental. *Interacções*. doi:<https://doi.org/10.25755/int.30758>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Neto, C. (2018). *A criança e o jogo*. Faculdade de Motricidade Humana. Obtido de <https://educacaofisicaaefcps.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/acriancaeojogo.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagem do futuro presente*. EDUCA.
- OECD. (2024). *Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a thriving learning environment*. OECD. doi:https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-flexibility-and-autonomy_ecbbac2-en.html

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à Escola*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). ESCOLA MODERNA. *O Modelo Curricular do M.E.M. - Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada*, 18.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Rev. FAEEBA*.
- Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva - Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação.
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. (2017). Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), pp. 21-43.
- Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016*. (2016). Obtido de <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Resende, R. C. (s.d.). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*, pp. 145-164. Obtido de https://www.researchgate.net/profile/Rui-Resende/publication/279528255_Identidade_profissional_docente_Influencia_do_conhecimento_profissional/links/5635dc7e08aeb786b7034afb/Identidade-profissional-docente-Influencia-do-conhecimento-profissional.pdf
- Rios, A. C. (2023). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Psico & Soma.

- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Profedições.
- Roldão, M. d. (janeiro-abril de 2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), pp. 94-103.
- Roldão, M. d. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa - um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, pp. 57-70. Obtido de <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/5/4>
- Roldão, M. d. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC - Campinas*.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. Em I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (s.d.). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Temple Smith.
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, pp. 283-303.
- Silva, Isabel; Marques, Liliana; Mata, Lourdes; Rosa, Manuela. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2003). *Avaliação da Linguagem Oral*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2023). Learning Through Play. Em P. K. Smith, Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Smith PK, topic ed.* (pp. 8-15). Encyclopedia on Early Childhood Development. Obtido de <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola - Família - Comunidade: Uma Relação para o Sucesso Educativo. pp. 141-156.
- Teixeira, M. M., & Viana, F. L. (2005). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.

- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Urra, J. (2010). *Educar com Bom Senso - Conselhos para formar os seus filhos com inteligência, equilíbrio emocional e valores*. Esfera dos Livros.
- Valente, S., Lourenço, A., Dominguez-Lara, S., Derakhshan, A., Németh, Z., & Almeida, L. S. (2022). Teachers' Emotion Regulation: Implications for Classroom Conflict Management. *Australian Journal of Teacher Education*.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico : estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do português europeu*.
- Veloso, J., & Rodrigues, A. (2002). *A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): Algumas considerações preliminares*.
- Ventura, R., Figueiredo, S., & Capelas, S. (janeiro de 2019). Eficácia de um Programa de Consciência Fonológica no Pré-Escolar. *PSIQUE*, XV, pp. 98-109.
- Veríssimo, L., Costa, M., Miranda, F., Pontes, C., & Castro, I. (15 de novembro de 2021). The Importance of Phonological Awareness in Learning Disabilities' Prevention: Perspectives of Pre-School and Primary Teachers. *Frontiers in Education*.
- Viana, F. L. (2006). As rimas e a consciência fonológica. *Promovendo a competência leitora*.
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Educ. Soc.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S., Hopkins, E., . . . Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence (research summary)*. The LEGO Foundation.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea, A.A de Ediciones.
- Zorzi, J. (2017). *As letras falam: metodologia para alfabetização - Manual de aplicação*. Phonics Editora.

APÊNDICES

Apêndice A - Guião de Entrevista à Equipa Pedagógica de Educação Pré-Escolar

Funções e organização da equipa

1. Como está organizada a equipa pedagógica de sala? ✓
2. Quais os papéis e responsabilidades principais de cada elemento da equipa? ✓
3. Como é feita a articulação entre educadora e auxiliar? ✓

Colaboração e comunicação

4. De que forma é promovida a comunicação e cooperação entre os membros da equipa? ✓
5. Que estratégias utilizam para planejar e refletir em conjunto sobre o trabalho com as crianças? ✓

Práticas e rotinas

6. Como definem e implementam as rotinas diárias da sala? ✓
7. Como é feita a divisão de tarefas ao longo do dia? ✓

Visão educativa e intencionalidade pedagógica

8. Que princípios orientam a vossa prática pedagógica com as crianças? ✓
9. Como articulam as Orientações Curriculares com as necessidades e interesses do grupo? ✓

Desafios e pontos fortes

10. Quais consideram ser os maiores desafios do trabalho em equipa nesta sala? ✓
11. Que aspetos destacariam como pontos fortes da equipa? ✓

Apêndice B - Planificações do Projeto "O corpo em ação: A viagem do sangue e os primeiros socorros"

Planificação 1 – Eu sou artista			
Estágio em: Educação Pré-Escolar		Sala/Faixa etária: Sala Turquesa	
Planificação diária/semanal: diária		Data: 5 de maio de 2025	
Tema/atividade: Corpo Humano			
Intencionalidades Educativas	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de avaliação
Estimular a curiosidade e a criatividade das crianças. Incentivar a escuta ativa e a participação oral. Criar oportunidades para que as crianças expressem as suas ideias sobre arte. Incentivar a expressão oral e a consciência fonológica através da pronúncia correta das palavras. Trabalhar a consciência fonológica, nomeadamente o reconhecimento de rimas.	1. Iniciar uma conversa, em grande grupo, sobre os pintores que as crianças já conhecem. 2. Introduzir a história <i>Eu Sou um Artista</i>, contextualizando-a com a conversa anterior. 3. Após a leitura, promover uma discussão com as crianças através de questões orientadoras: <i>O que é a arte?</i> <i>Como podemos fazer arte?</i> <i>Que materiais podemos utilizar para fazer arte?</i> <i>O que é um artista?</i> <i>Podemos ser artistas?</i> 4. Distribuir cartões com imagens relacionadas com a arte, como pincel, cor, desenhar, amarelo, entre 6. Orientá-las a encontrar o seu par, associando a sua palavra a outra que rime. 7. Verificar, em conjunto, as rimas formadas e reforçar a relação entre os pares de palavras. 8. Explorar novas palavras que também rimem com as já identificadas.	<u>Humanos:</u> Estagiária <u>Materiais:</u> Livro <i>Eu Sou um Artista</i> Cartões com imagens	• Observação da participação • Registo áudio

Planificação 2 – Pictograma			
Intencionalidades Educativas	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de avaliação
Promover a consciência fonológica Estimular a segmentação silábica e a combinação de sons Fomentar o raciocínio lógico e a organização da informação Potenciar a capacidade de observação e análise Incentivar a expressão oral e a comunicação	1. Em grande grupo, recordar a conversa sobre as imagens e as rimas. 2. Utilizar as mesmas imagens e distribuir pelas crianças. 3. Explicar que vamos descobrir quantas sílabas tem cada palavra. 4. Pedir para dividirem as palavras silabicamente, seja com palmas, pulos, estalinhos, palmas nos joelhos, etc. 5. Mostrar uma folha de papel de cenário às crianças com um gráfico onde iremos organizar a informação de acordo com número de sílabas. 6. Perguntar às crianças o que podemos escrever na parte de baixo do gráfico. 7. Cada criança vai colando a sua palavra no local correto, mediante o seu número de sílabas. 8. Após todas as palavras coladas encontrar um título para o gráfico. 9. Em grande grupo chegar às conclusões sobre o gráfico: “Temos mais palavras com quantas sílabas?” “Temos menos palavras com quantas sílabas?” “Quantas palavras são no total?”	<u>Humanos</u> Estagiária <u>Materiais</u> Cartões com imagens Material de desgaste	Observação direta Análise do gráfico

Planificação 1 – Mãos à obra – vamos perguntar!			
Estágio em: Educação Pré-Escolar		Sala/Faixa etária: Sala Turquesa	
Planificação diária/semanal: diária			Data: 5 de maio de 2025
Tema/atividade: Corpo Humano		Conteúdos: _____	
Intencionalidades Educativas	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de avaliação
○ Estimular a curiosidade das crianças sobre o corpo humano. ○ Formular explicações iniciais sobre o funcionamento do corpo humano. ○ Incentivar a formulação de perguntas. ○ Explorar representações gráficas sobre o corpo humano.	1. Em momento de grande grupo, no tapete, recordar o episódio do sangue do nariz do colega G. 2. Colocar a questão-problema: "Porque sangramos do nariz?" 3. Ouvir e registar as ideias das crianças num cartaz. 4. Incentivar as crianças a colocar novas questões sobre o corpo humano. <i>"O que mais gostavam de saber sobre o nosso corpo?"</i> <i>"Será que o corpo de todas as pessoas é igual por dentro?"</i> <i>"Como é que o sangue anda de um lado para o outro?"</i> 5. Distribuir folhas e pedir que desenhem o que pensam que existe dentro do corpo humano.	<u>Humanos</u> Estagiária <u>Materiais</u> Material de desgaste	Observação direta e participação Registos escritos Produções das crianças (desenhos) Registo fotográfico

Planificação 2 – Vamos investigar!			
Estágio em: Educação Pré-Escolar		Sala/Faixa etária: Sala Turquesa	
Planificação diária/semanal: diária			Data: 8 de maio de 2025
Tema/atividade: Corpo Humano		Conteúdos: _____	
Intencionalidades Educativas	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de avaliação
○ Identificar e nomear elementos do corpo humano. ○ Potenciar competências de pesquisa e de seleção de informação.	1. Em pequeno grupo, observar imagens em livros infantis sobre o corpo humano. 2. Identificar e recortar imagens importantes sobre o sangue no corpo humano. 3. Construir um painel com a informação pesquisada.	<u>Humanos:</u> Estagiária <u>Materiais:</u> Livros infantis Material de desgaste	Observação da participação Registo das descobertas

Planificação 3 – Experiência – Afinal como é o sangue?			
Estágio em: Educação Pré-Escolar		Sala/Faixa etária: Sala Turquesa	
Planificação diária/semanal: diária			Data: 12 de maio de 2025
Tema/atividade: Corpo Humano		Conteúdos: _____	
Intencionalidades Educativas	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de avaliação
- Identificar os constituintes do sangue (plasma, glóbulos vermelhos e brancos). - Compreender as funções básicas dos constituintes do sangue	- Em pequeno grupo, apresentar o conceito de sangue e dos seus constituintes com imagens (plasma, glóbulos vermelhos e brancos). - Num recipiente, pedir às crianças que misturem na água, óleo (que fará a função de plasma), bolas de esferovite vermelhas (que farão de glóbulos vermelhos) e bolas de esferovite brancas (que farão de glóbulos brancos). - Explicar às crianças que depois de tudo misturado, o nosso sangue é similar àquela mistura. - Observar a mistura e fazer uma breve discussão sobre como cada componente do sangue pode ser representado. - Refletir sobre o papel de cada um dos constituintes no corpo humano.	<u>Humanos</u> Estagiária <u>Materiais</u> Água Óleo Bolas de esferovite Imagens	Observação da participação Registo das hipóteses Explicações dadas pelas crianças

Planificação 4 – Vamos cantar!			
Estágio em: Educação Pré-Escolar		Sala/Faixa etária: Sala Turquesa	
Planificação diária/semanal: diária			Data: 15 de maio de 2025
Tema/atividade: Corpo Humano		Conteúdos: _____	
Intencionalidades Educativas	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de avaliação
Reforçar as aprendizagens sobre o corpo através da música.	- Criação de uma letra para a canção sobre o sangue e o corpo. - Distribuir instrumentos musicais pelas crianças e pedir que coloquem a sua mão sobre o peito. - Pedir que sintam o seu batimento cardíaco e que por cada batida usem o seu instrumento musical e reproduzam os batimentos.	<u>Humanos</u> Estagiária <u>Materiais</u> Instrumentos musicais	Observação direta Gravação áudio

Planificação 5 – Primeiros socorros em ação			
Estágio em: Educação Pré-Escolar		Sala/Faixa etária: Sala Turquesa	
Planificação diária/semanal: diária		Data: 4 de junho de 2025	
Tema/atividade: Corpo Humano		Conteúdos: _____	
Intencionalidades Educativas	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de avaliação
Formular perguntas pertinentes sobre o corpo humano e situações de sangramento nasal.	- Em grande grupo, explicar às crianças que iremos receber na nossa sala uma enfermeira. - Encontrar algumas questões que pensamos ser pertinentes colocar à enfermeira quando nos visitar. - Receber a enfermeira na nossa sala. - As crianças poderão colocar as perguntas, posteriormente preparadas em conjunto.	<u>Humanos:</u> Estagiária Enfermeira <u>Materiais:</u> Lista com perguntas	Registo em grelha da participação e da interação
- Selecionar e organizar os itens essenciais para a mala de primeiros socorros - Estimular o trabalho de grupo - Justificar as suas decisões - Utilizar vocabulário específico	- Em grande grupo, e após recebermos a visita da enfermeira, voltar a referir a importância dos primeiros socorros. - Seguidamente, perguntar às crianças o que acham que deve ser colocado numa mala de	<u>Humanos:</u> Estagiária <u>Materiais:</u> Imagens	Observação direta Expressão oral

○ Sensibilizar as crianças para a importância de cuidar de si e do outro	primeiros socorros, fazendo um pequeno levantamento das ideias. 3. A educadora estagiária divide as crianças em grupos e entrega a cada um dos grupos imagens com objetos. É pedido que comecem a planejar a sua mala de primeiros socorros, discutindo o que deve ser incluído. 4. As crianças devem decorar a sua caixa e colocar dentro dela os itens necessários para que fique completa. 5. Após a construção, cada grupo apresenta a sua mala de primeiros socorros, justificando as suas escolhas e como cada item pode ser útil.	Caixas	
○ Explorar noções de quantidade e comparação.	1. Pedir a cada grupo que conte quantos objetos colocou dentro da sua mala de primeiros socorros. 2. Comparar a quantidade de objetos entre os grupos. 3. Organizar a informação num gráfico de barras.		Observação direta Registo escrito

Planificação 5 – Os nossos peluches vêm à escola			
Estágio em: Educação Pré-Escolar		Sala/Faixa etária: Sala Turquesa	
Planificação diária/semanal: diária			Data: 5 de maio de 2025
Tema/atividade: Corpo Humano		Conteúdos: _____	
Intencionalidades Educativas	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de avaliação
○ Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre os primeiros socorros em situações simuladas. ○ Reforçar comportamentos de ajuda, cuidado e responsabilidade perante situações de “acidente”. ○ Promover a comunicação verbal ao descrever e justificar as ações realizadas. ○ Estimular a criatividade e o sentido crítico na resolução de problemas práticos.	1. Pedir às crianças para trazerem o seu peluche preferido de casa. 2. Convidar as crianças a apresentar o seu peluche apresentando o seu nome e uma característica. 3. Explicar que serão colocadas situações-problema onde os peluches precisarão de ajuda, tal como as pessoas em caso de acidente. 4. Apresentar algumas situações às crianças, oralmente e/ou através de imagens, aos poucos (ex: "O peluche caiu e magoou-se no joelho", "O peluche está com febre", "O peluche cortou-se num dedo", etc.).	<u>Humanos:</u> Estagiária <u>Materiais:</u> Peluches Caixa de primeiros socorros Cartões com imagens das situações	Registo fotográfico Registo escrito sobre a capacidade de resolução de problemas e iniciativa. Observação direta

○ Consolidar aprendizagens realizadas ao longo do projeto sobre o corpo humano e <u>situações de emergência</u>.	5. Mediante as situações apresentadas pedir às crianças que apliquem os primeiros socorros aos seus peluches com o material disponível, explicando ao grupo o que estão a fazer e porquê. 6. No final, pedir às crianças que partilhem oralmente: o que aconteceu ao seu peluche, como o ajudaram e o que aprenderam. De forma a orientar a partilha, a estagiária pode colocar algumas questões: “O que fizeste primeiro?”, “Como sabias que devias fazer isso?”, etc.		
--	---	--	--

Apêndice C - Planificações do Projeto "O processo leitor e escritor"

Ano de Escolaridade: 2º ano do Ensino Básico	Duração: 1h10m
Tema: Género e Número das Palavras	
Objetivo Geral: Introduzir, desenvolver e consolidar os conceitos de género (masculino/feminino) e número (singular/plural) das palavras.	

Atividade 1: Caixa Mágica

Objetivos Específicos

- Identificar o género das palavras (masculino/feminino).
- Reconhecer o número das palavras (singular/plural).
- Classificar palavras quanto ao género e número.
- Reconhecer diferentes processos para formar o feminino dos nomes e adjetivos;
- Reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número.

Conteúdos

- Conceito de género: masculino e feminino.
- Conceito de número: singular e plural.
- Classificação de palavras quanto ao género e número.

Recursos Materiais

- Uma caixa decorada;
- Cartões com imagens de objetos e seres (ex.: gato, gatos, menina, meninas, mesa, mesas, etc.);
- Quadro;
- Canetas de quadro;
- Bost-it para fixar os cartões;

Estratégias Metodológicas

- Aquisição de conhecimento relacionado com alfabeto e representação escrita de fonemas flexão em género e número do nome e do adjetivo, as classes de palavras previstas;
- Distinção entre número (propriedade formal da gramática do português) e quantidade (noção semântica relativa a contagem e cardinalidade), com interseção com a matemática;
- Distinção entre género (propriedade formal da gramática do português) e sexo dos seres vivos (propriedade biológica e realidade social), com interdisciplinaridade com Estudo do Meio (conteúdos como conhecimento dos seres do mundo, do corpo humano, identidade pessoal e social);

Etapas	Descrição	Duração
Introdução	Apresentação da "Caixa Mágica". A professora apresenta a "caixa mágica" e explica que a mesma contém palavras mágicas que vão ajudar descobrir o género e número das palavras (a professora aborda conteúdos como feminino/masculino e singular/plural, conteúdos já abordados no 1º ano).	5 min
Desenvolvimento	A professora retira da caixa cartões com imagens de objetos ou seres e mostra-os aos alunos, colocando perguntas sobre cada imagem. Exemplo: • "Que imagem é esta?"; • "É só um objeto? Ou serão mais?"; • "Será que está no masculino ou no feminino?"; • "E se fosse no masculino/feminino?". À medida que os cartões vão saindo e os alunos vão sugerindo as respostas, a professora vai colocando o nome das imagens dos cartões na tabela, nas colunas correspondentes (masculino e singular, masculino e plural, feminino e singular, feminino e plural).	25 min

Conclusão	Após serem retirados todos os cartões e se terem colocado todas as palavras no local correto da tabela, a professora pedirá aos alunos que observem a tabela com atenção e reflitam sobre as diferenças entre o feminino/masculino e o singular/plural. A professora conduzirá uma conversa perguntando aos alunos de que forma as palavras alteram mediante o gênero e o número das palavras.	15 min
------------------	--	--------

Avaliação

- Participação ativa dos alunos;
- Capacidade dos alunos em identificar e classificar palavras quanto ao gênero e número.

Atividade 2: Classificação de palavras em grupo

Objetivo Específico:

- Rever e classificar palavras quanto ao gênero e número de forma colaborativa.

Recursos Materiais:

- Folhas com palavras;
- Folha de papel cavaleiro A3 com a tabela impressa;
- Cola;
- Tesoura.

Estratégias Metodológicas

Etapas	Descrição	Duração
Introdução	A professora explica aos alunos que devem recortar as palavras que aparecem nas folhas brancas e que devem classificá-las quanto ao gênero e ao número e colá-las nas colunas corretas que estão na cartolina.	5 min
Desenvolvimento	Os alunos são divididos em pequenos grupos e recebem uma folha com diversas palavras (ex.: gato, mesas, livros). Os alunos devem recortar as palavras e, em conjunto, decidir em que coluna cada palavra deve ser colada.	15 min

Conclusão	Terminada a classificação, os grupos verificam as suas tabelas utilizando a ajuda da professora e uma folha com as respostas corretas. A professora orienta a correção de erros e destaca os pontos a melhorar.	5 min
------------------	---	--------------

Avaliação

- Observação da participação de cada grupo;
- Verificação da classificação dos grupos quanto ao género e número.
- Correção e discussão final sobre eventuais erros.

PLANIFICAÇÃO – 3ª ATIVIDADE – ÓRGÃOS DO CORPO HUMANO

Sessão	Atividades	Instrumentos de avaliação	Aprendizagens Essenciais
1ª sessão	Pedir aos alunos que desenhem o nosso corpo humano como pensam ser por dentro.	Desenho da silhueta humana	• Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais. • Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos.
2ª sessão	Dividir os alunos em 6 grupos de 4 alunos, e numerar cada um dos alunos de 1 a 4. Seguidamente, juntar todos os alunos com o número 1 num grupo, todos os alunos com o número 2 noutra grupo e assim sucessivamente. Os grupos com os números 1 e 5 ficarão responsáveis por pesquisar e registar a informação sobre o coração.	Registo da informação no guião de pesquisa. Partilha de informação com os colegas.	• Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas e na apresentação de trabalhos; • Comunicar adequadamente as suas ideias, através da utilização de diferentes linguagens (oral, escrita, iconográfica, gráfica, matemática, cartográfica, etc.), fundamentando-as e

	Os grupos números 2 e 6 ficarão responsáveis por pesquisar e registrar a informação sobre o estômago. O grupo número 3 ficará responsável por pesquisar e registrar a informação sobre os pulmões. O grupo número 4 ficará responsável por pesquisar e registrar a informação sobre os rins. Depois de os alunos discutirem, pesquisarem e registarem todas as informações necessárias regressam aos seus grupos iniciais, com o intuito de transmitirem ao restante grupo toda a informação importante que conseguiram registrar. No fim desta etapa, é suposto que todos os elementos do grupo tenham partilhado a informação sobre os 4 órgãos do corpo humano com todos os elementos do grupo.		argumentando face às ideias dos outros. • Centrar os processos de ensino nos alunos, enquanto agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento. • Distinguir os principais órgãos - coração, pulmões, estômago e rins – em representações do corpo humano, associando-os à sua principal função vital. • Planificar estratégias de investigação e pesquisa a realizar online;
--	---	--	--

3ª sessão	Os grupos irão elaborar um cartaz para apresentarem à turma, com os 4 órgãos do corpo humano, onde terão de identificar o local onde cada um deles se localiza, a sua forma e a sua principal função, entre outras curiosidades que considerem interessantes.	Cartazes de apresentação	• Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa; • Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver; • Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.
4ª sessão	Após as apresentações dos trabalhos, é entregue aos alunos a folha da silhueta do corpo humano que os alunos desenharam na primeira sessão, e é pedido que agora, voltem a desenhar o interior do corpo humano como o conhecem e com o conhecimento que já possuem. De forma a avaliar as aprendizagens os alunos irão realizar um Kahoot!	Comparação das duas silhuetas do corpo humano Kahoot!	• Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AVENTURA STEAM “Da natureza à imaginação”

Sessão	Objetivos	Atividades	Instrumento de avaliação	Aprendizagens Essenciais
<u>1.º momento</u> O Mistério Português (Pinhal)	➤ Identificar palavras-chave no texto e compreender o contexto das emoções. ➤ Desenvolver competências de leitura e interpretação. ➤ Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto. ➤ Localizar informação relevante para a construção do sentido; ➤ Manipular palavras em segmentos textuais.	1. Explicar aos alunos que terão um mistério para resolver, pois algumas palavras importantes de um livro mágico desapareceram. 2. Dividir a turma em grupos e distribuir por cada grupo uma folha com um texto com lacunas. 3. Explicar que as lacunas do texto serão preenchidas com as palavras que eles encontrarem. 4. Assim que encontrarem as 10 palavras, os alunos devem utilizar as mesmas para preencher o texto.	Observação da participação dos alunos ao preencher o texto com as palavras.	Português – Identificar palavras e compreender a sua função no contexto.

<u>2.º momento</u> Constrói a tua borboleta de emoções Artes /Matemática/Engenharia/Ciências (Pinhal/Sala de aula)	➤ Desenvolver a criatividade através da construção de uma das personagens. ➤ Aplicar conceitos matemáticos na construção. ➤ Desenvolver a comunicação matemática, nomeadamente a capacidade de questionar, explicar e argumentar em diálogo com os colegas.	1. Uma vez que o texto fala de uma borboleta que se perdeu do seu grupo e que mais tarde se voltou a juntar a ele, pedir aos alunos, que em grupo, recolham objetos da natureza com diferentes texturas, cores e tamanhos. 2. Pedir a cada grupo para construir a sua borboleta, com base nas emoções da história e utilizando padrões e formas geométricas.	➤ Processo criativo. ➤ Aplicação de conceitos matemáticos na construção.	Artes – Criar representações de ideias a partir de materiais naturais. Matemática – explorar padrões, sequências e formas geométricas. Estudo do Meio – Identificar e descrever as características dos elementos da natureza.
<u>3º momento</u> Realizador por um dia	➤ Usar tecnologias para registar e comunicar ideias.	3. Cada grupo, com a ajuda do tablet, faz um pequeno vídeo da sua personagem,	➤ Apresentações em grupo. ➤ Uso adequado da tecnologia.	Tecnologia – usar tecnologias

Tecnologia	➤ Comunicar (por texto, áudio, vídeo, etc.), utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo; ➤ Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital (um texto, um vídeo, uma apresentação, entre outros); <u>Apresentar e partilhar</u> os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração; (AE TIC)	onde explicam como a mesma se relaciona com a história e com as emoções.		para registar e comunicar ideias.
------------	---	--	--	-----------------------------------

<u>Tecnologia, Matemática, Expressão Dramática, e Português</u>	➤ Debater e refletir, em coletivo, sobre as atividades desenvolvidas. Com recurso a diferentes disciplinas representar o percurso efetuado até e no pinhal. Por exemplo, ➤ Expressão Dramática com utilização de movimentos corporais no espaço e no tempo, em que os alunos explorem as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.) e/ou expressem opiniões pessoais e estabeleçam relações entre acontecimentos da vida real e as situações			
--	---	--	--	--

	dramáticas desenvolvidas em aula; ➤ Matemática, com recurso à visualização e à orientação espacial (construção do itinerário realizado com planta ou mapa do espaço ou representação numa tabela de dupla entrada, recorrendo-se a noções de formas, relativas a figuras no espaço e no plano, com as quais produzem diversas operações, compondo e decompondo, estabelecendo relações espaciais, mas também isometrias, através de deslizar, rodar e voltar, sistematizando-se de seguida a reflexão e rotação (quartos de volta e meias			
	voltas). A área da Matemática pode articular com Português, relativamente à expressão oral e comunicação matemática ou à Tecnologia com recurso ao Software Scratch de programação matemática, por exemplo.			

Apêndice D - Consentimento informado para participação no estudo de investigação



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 ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

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

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.

Caros Pais/ Encarregados de Educação,

No âmbito do **Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**, está a ser desenvolvida uma investigação sobre **a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na educação pré-escolar como precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico**.

Este estudo tem como objetivo compreender de que forma as crianças desenvolvem a capacidade de identificar e manipular os sons da língua, uma competência essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para tal, serão realizadas atividades lúdicas e pedagógicas, ajustadas à idade das crianças. O referido estudo enquadra-se 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.

Para a recolha de dados, será aplicado o **Subteste 6 da Avaliação da Linguagem Oral**, de Inês Sim-Sim, que avalia a **capacidade de Segmentação e Reconstrução Segmental**, organizada em quatro blocos:

Reconstrução silábica – formar palavras a partir das sílabas separadas;

Reconstrução fonémica – juntar sons individuais para formar palavras;

Segmentação silábica – dividir palavras em sílabas;

Segmentação fonémica – dividir palavras nos seus sons mais pequenos.

A aplicação do teste será feita **individualmente**, num ambiente tranquilo e seguro, com uma duração aproximada de 10 minutos. Durante todo o processo, será respeitado o bem-estar e ritmo de cada criança.

A participação neste estudo é **voluntária** e todos os dados recolhidos serão tratados **com total confidencialidade e anonimato**, sendo utilizados exclusivamente para fins académicos. Caso, em qualquer momento, deseje retirar a autorização, poderá fazê-lo sem qualquer consequência para o seu educando.

Caso tenha alguma dúvida ou pretenda mais informações, estamos disponíveis para esclarecer qualquer questão, para o contacto: **Inês Barreto** - 2023106724@ipiaget.pt

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração neste estudo, que pretende contribuir para a melhoria das práticas educativas no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Assinatura de quem pede consentimento: _____

Assinatura da coordenadora do projeto CORALES: _____

Assinado por: Ana Rita Bernardo Leitão
Num. de Identificação: 11174731
Data: 2025.02.24 19:45:38+00'00'

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que li e compreendi os termos apresentados no convite à participação no estudo. Tomei conhecimento de que este estudo tem como objetivo investigar o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar e que a sua participação envolve a realização de atividades lúdicas adequadas à sua faixa etária.

Desta forma, podendo desistir a qualquer momento, sem penalização e com a garantia da confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

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 participar 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 E -Guião da Entrevista Semiestruturada aplicada às Educadoras de Infância e aos Professores de 1.º CEB

GUIÃO DE ENTREVISTA

DIMENSÃO	TÓPICOS	QUESTÕES
A. Elementos introdutórios	• Enquadramento e justificação do estudo • Explicitação do Consentimento Informado	1. Enquadramento do estudo na dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2. Apresentação da problemática - “Até que ponto o desenvolvimento da consciência fonológica na educação pré-escolar constitui um precursor fundamental da aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ciclo do ensino básico, contribuindo para uma transição curricular eficaz?” - e principais objetivos de investigação; 3. Indicação da duração da entrevista, advertência quanto à gravação e garantia de anonimato na divulgação dos resultados e pedido de declaração de consentimento informado.
B. Caracterização do Entrevistado	• Percurso académico e profissional	1. Qual a sua formação académica e percurso profissional? 2. Há quantos anos trabalha neste contexto educativo? Com que funções? 3. Em que tipo de instituição trabalha (pública, privada, IPSS)? 4. Qual a faixa etária das crianças com quem trabalha atualmente?

C. Práticas Pedagógicas para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica	• Estímulo da linguagem oral e consciência fonológica • Atividades associadas a diferentes dimensões da consciência fonológica • Estratégias/ métodos e recursos pedagógicos usados • Enquadramento das atividades na rotina da sala	1. Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças? 2. Que atividades realiza para promover a identificação e manipulação dos sons da língua? 3. Trabalha especificamente a segmentação silábica e fonêmica? Se sim, de que forma? 4. Como aborda a palavra enquanto unidade? 5. Como promove a rima, a aliteração e a consciência da estrutura sonora das palavras? 6. Como e quando integra estas atividades no dia a dia da sala? 7. Que estratégias são mais eficazes para desenvolver a consciência fonológica?
D. Avaliação e Acompanhamento da Evolução das Crianças	• Avaliação da consciência fonológica • Perceção de diferentes perfis de desenvolvimentais • Abordagens perante padrões desenvolvimentais atípicos	1. Como avalia a evolução das crianças relativamente à consciência fonológica? 2. Encontra diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica entre crianças do mesmo grupo? Se sim, o que pode justificar essas diferenças?
E. Articulação entre Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	• Influência do trabalho da educação pré-escolar na aprendizagem da leitura e da escrita	1. Com base na sua experiência, considera que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar ao nível da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano?

	• Diálogo e partilha de práticas entre educadores e professores do 1.º ciclo	2. Que competências observa nas crianças que demonstram um maior desenvolvimento da consciência fonológica? 3. Na sua instituição, existem momentos ou estratégias que promovam a partilha de práticas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo? Se sim, quais?
F. Desafios e Necessidades Formativas	• Desafios na promoção da consciência fonológica • Formação das equipas pedagógicas	1. Quais são os maiores desafios que enfrenta na promoção da consciência fonológica, tendo em conta a diversidade de desenvolvimento das crianças no grupo? Existem dificuldades específicas que surgem com maior frequência? 2. Considera que a formação inicial e contínua prepara adequadamente para o trabalho da consciência fonológica? Porquê?
G. Encerramento	• Agradecimento • Espaço para sugestões	1. Fazer um balanço da entrevista, agradecer a disponibilidade do participante, perguntar pelo seu feedback e mostrar abertura para sugestões ou pedido de esclarecimentos adicionais.

Educadoras de infância

Entrevista – Educadora 1

Entrevistador: Qual a sua formação académica e percurso profissional?

E1: Sou educadora de infância e tenho uma especialização com pós-graduação na área das Necessidades Educativas Especiais.

Entrevistador: Há quantos anos trabalha neste contexto educativo? Com que funções?

E1: Trabalho como educadora de infância há cerca 18 anos.

Entrevistador: Em que tipo de instituição trabalha (pública, privada, IPSS)?

E1: Privada

Entrevistador: Qual a faixa etária das crianças com quem trabalha atualmente?

E1: Com os 3 e 4 anos.

Entrevistador: Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças?

E1: Trabalho muito a partir da exploração de imagens e da utilização de livros de histórias.

Entrevistador: Que atividades realiza para promover a identificação e manipulação dos sons da língua?

E1: Utilizo jogos como o “saco mágico” ou o “jogo do cobertor” que ajudam as crianças a identificar sons e palavras de forma lúdica.

Entrevistador: Trabalha especificamente a segmentação silábica e fonémica? Se sim, de que forma? Como aborda a palavra enquanto unidade?

E1: Não posso dizer que é de forma direta. Acaba por surgir mais quando fazemos a exploração de imagens.

Entrevistador: Como promove a rima, a aliteração e a consciência da estrutura sonora das palavras?

E1: Através de jogos de rimas.

Entrevistador: Como e quando integra estas atividades no dia a dia da sala?

E1: Normalmente em grande grupo, em momentos da rotina ou quando estamos a trabalhar histórias.

Entrevistador: Que estratégias são mais eficazes para desenvolver a consciência fonológica?

E1: Penso que a exploração de imagens reais e a criação de histórias a partir dessas imagens são estratégias que resultam bem com estas idades.

Entrevistador: Como avalia a evolução das crianças relativamente à consciência fonológica?

E1: Nem sempre é fácil, até porque há pouca ajuda por parte das famílias neste processo.

Entrevistador: Encontra diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica entre crianças do mesmo grupo? Se sim, o que pode justificar essas diferenças?

E1: Sim, noto diferenças, por exemplo associadas ao uso prolongado da chucha ou do biberão em casa.

Entrevistador: Com base na sua experiência, considera que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar ao nível da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano?

E1: Sim, claramente.

Entrevistador: Que competências observa nas crianças que demonstram um maior desenvolvimento da consciência fonológica?

E1: Sim, penso que se conseguem expor mais facilmente perante o grupo, sem receios.

Entrevistador: Na sua instituição, existem momentos ou estratégias que promovam a partilha de práticas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo? Se sim, quais?

E1: Não

Entrevistador: Quais são os maiores desafios que enfrenta na promoção da consciência fonológica, tendo em conta a diversidade de desenvolvimento das crianças no grupo? Existem dificuldades específicas que surgem com maior frequência?

E1: Um dos maiores desafios é conseguir que as famílias percebam que muitos comportamentos e dificuldades das crianças têm origem em hábitos que vêm de casa.

Entrevistador: Considera que a formação inicial e contínua prepara adequadamente para o trabalho da consciência fonológica? Porquê?

E1: Não. Infelizmente temos de ir procurar recursos e formações que nos auxiliem nesta área.

Entrevistador: Damos por concluída a entrevista. Obrigada pela sua disponibilidade e participação.

Entrevista – Educadora 2

Entrevistador: Qual a sua formação académica e percurso profissional?

E2: Tenho mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo. Trabalho há 13 anos em educação pré-escolar.

Entrevistador: Há quantos anos trabalha neste contexto educativo? Com que funções?

E2: Trabalho há 13 anos como educadora de infância.

Entrevistador: Em que tipo de instituição trabalha (pública, privada, IPSS)?

E2: Privada

Entrevistador: Qual a faixa etária das crianças com quem trabalha atualmente?

E2: Neste momento trabalho com crianças de 4 e 5 anos.

Entrevistador: Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças?

E2: Trabalho muito o diálogo e o questionamento. Utilizo também a leitura de livros, tanto com imagem como sem imagem e sinais, símbolos e outros elementos visuais para estimular a linguagem.

Entrevistador: Que atividades realiza para promover a identificação e manipulação dos sons da língua?

E2: Utilizo jogos de sons, trava línguas, lengalengas, canções. Acho que são formas de ajudar as crianças a tomarem consciência dos sons de forma mais dinâmica.

Entrevistador: Trabalha especificamente a segmentação silábica e fonémica? Se sim, de que forma? Como aborda a palavra enquanto unidade?

E2: Sim, mas de forma lúdica para que as crianças percebam que as palavras podem ser divididas em “bocadinhos”.

Entrevistador: Como promove a rima, a aliteração e a consciência da estrutura sonora das palavras?

E2: Faço esse trabalho de forma lúdica e progressiva. Assim interiorizam os sons sem dificuldades.

Entrevistador: Como e quando integra estas atividades no dia a dia da sala?

E2: Integro estas atividades na rotina diária, logo no início da manhã. Fazemos pequenos jogos de sons como aquecimento e durante a roda de conversa aproveitamos e exploramos sons e rimas a partir do que as crianças vão dizendo.

Entrevistador: Que estratégias são mais eficazes para desenvolver a consciência fonológica?

E2: Na minha opinião, as mais eficazes são as estratégias simples, lúdicas, repetitivas e progressivas. Assim avançam da consciência global da fala até à consciência fonémica.

Entrevistador: Como avalia a evolução das crianças relativamente à consciência fonológica?

E2: A avaliação é feita de forma contínua, sistemática e lúdica. Também vejo essa evolução através das atividades do dia a dia.

Entrevistador: Encontra diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica entre crianças do mesmo grupo? Se sim, o que pode justificar essas diferenças?

E2: Sim, alguns apresentam perturbações auditivas, outros na linguagem, entre outras coisas.

Entrevistador: Com base na sua experiência, considera que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar ao nível da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano?

E2: Sim, sem dúvida.

Entrevistador: Que competências observa nas crianças que demonstram um maior desenvolvimento da consciência fonológica?

E2: Normalmente apresentam melhor articulação, um discurso mais coeso, melhor dicção.

Entrevistador: Na sua instituição, existem momentos ou estratégias que promovam a partilha de práticas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo? Se sim, quais?

E2: Não

Entrevistador: Quais são os maiores desafios que enfrenta na promoção da consciência fonológica, tendo em conta a diversidade de desenvolvimento das crianças no grupo? Existem dificuldades específicas que surgem com maior frequência?

E2: Um dos maiores desafios é lidar com as diferenças entre as crianças, as diferenças ao nível fonológico, mas também a atenção e a motivação.

Entrevistador: Considera que a formação inicial e contínua prepara adequadamente para o trabalho da consciência fonológica? Porquê?

E2: Não. Penso que os cursos são muito teóricos e pouco práticos, faltam exemplos de jogos e estratégias que possamos aplicar no dia a dia.

Entrevistador: Damos por concluída a entrevista. Obrigada pela sua disponibilidade e participação.

Entrevista – Educadora 3

Entrevistador: Qual a sua formação académica e percurso profissional?

E3: Tenho mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Comecei o meu percurso como auxiliar de ação educativa em creche, enquanto estudava. Acabei o curso e comecei a trabalhar como educadora de infância em creche e mudei para pré-escolar. Passei por uma experiência de professora de 1.º ciclo e regressei ao pré-escolar.

Entrevistador: Há quantos anos trabalha neste contexto educativo? Com que funções?

E3: Trabalho em educação há sensivelmente 15 anos. Já desempenhei funções como auxiliar de ação educativa, educadora de infância e também como professora de 1º Ciclo.

Entrevistador: Em que tipo de instituição trabalha (pública, privada, IPSS)?

E3: Privada

Entrevistador: Qual a faixa etária das crianças com quem trabalha atualmente?

E3: Trabalho com crianças de 3 e 4 anos.

Entrevistador: Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças?

E3: Gosto de utilizar o diálogo e de fazer perguntas.

Entrevistador: Que atividades realiza para promover a identificação e manipulação dos sons da língua?

E3: Utilizo muito canções e atividades com ritmo, como bater palmas ao mesmo tempo que dizemos as palavras.

Entrevistador: Trabalha especificamente a segmentação silábica e fonémica? Se sim, de que forma? Como aborda a palavra enquanto unidade?

E3: Sim, trabalho sobretudo através da rima e com batimentos no corpo ou palmas. Normalmente começo pelos nomes das crianças ou por objetos que lhe são familiares.

Entrevistador: Como promove a rima, a aliteração e a consciência da estrutura sonora das palavras?

E3: Utilizo lengalengas, canções tanto cantadas como ouvidas e também textos poéticos com rima.

Entrevistador: Como e quando integra estas atividades no dia a dia da sala?

E3: Todos os dias, durante a rotina do dia a dia.

Entrevistador: Que estratégias são mais eficazes para desenvolver a consciência fonológica?

E3: Penso que as rimas, as canções e o incentivo à descoberta de novas palavras são das estratégias mais eficazes.

Entrevistador: Como avalia a evolução das crianças relativamente à consciência fonológica?

E3: Normalmente, depois de conhecerem o “mecanismo”, facilmente reconhecem noutras palavras o mesmo sistema.

Entrevistador: Encontra diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica entre crianças do mesmo grupo? Se sim, o que pode justificar essas diferenças?

E3: Sim. Poderá ter que ver com uma maior estimulação vinda de casa ou com a sua maturidade em termos linguísticos. Isto, considerando que não existe qualquer dificuldade de aprendizagem.

Entrevistador: Com base na sua experiência, considera que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar ao nível da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano?

E3: Influencia no sentido em que facilita essa aprendizagem, mas julgo que não será condição fundamental, já que há outros fatores que podem dificultar essa aprendizagem e que até podem ser culturais ou de maturidade da criança

Entrevistador: Que competências observa nas crianças que demonstram um maior desenvolvimento da consciência fonológica?

E3: Observa-se uma maior desenvoltura na decodificação de palavras e facilidade em aprender e manipular a linguagem oral.

Entrevistador: Na sua instituição, existem momentos ou estratégias que promovam a partilha de práticas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo? Se sim, quais?

E3: Considero que existem alguns momentos, embora poucos.

Entrevistador: Quais são os maiores desafios que enfrenta na promoção da consciência fonológica, tendo em conta a diversidade de desenvolvimento das crianças no grupo? Existem dificuldades específicas que surgem com maior frequência?

E3: Considero que a diversidade de idiomas que existem numa escola e/ou turma. No entanto, é sempre possível utilizar esse apego a nosso favor, no sentido em que todos realizam novas aprendizagens linguísticas. É preciso estudar!

Entrevistador: Considera que a formação inicial e contínua prepara adequadamente para o trabalho da consciência fonológica? Porquê?

E3: Neste momento não sei, mas quando me formei havia pouco contacto com a realidade. Era tudo muito mais teórico e formal.

Entrevistador: Damos por concluída a entrevista. Obrigada pela sua disponibilidade e participação.

Entrevista – Educadora 4

Entrevistador: Qual a sua formação académica e percurso profissional?

E4: Sou licenciada em Educação de Infância. Já trabalho nesta área há vários anos, sempre em contexto de Educação Pré-Escolar.

Entrevistador: Há quantos anos trabalha neste contexto educativo? Com que funções?

E4: Trabalho há 12 anos como educadora de infância.

Entrevistador: Em que tipo de instituição trabalha (pública, privada, IPSS)?

E4: Privada

Entrevistador: Qual a faixa etária das crianças com quem trabalha atualmente?

E4: Neste momento estou com um grupo de 4 e 5 anos.

Entrevistador: Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças?

E4: Acima de tudo tento criar muitos momentos de diálogo com as crianças. A conversa em grande grupo, o reconto de histórias, a exploração de imagens. Penso que tudo isso ajuda bastante a desenvolver a linguagem oral.

Entrevistador: Que atividades realiza para promover a identificação e manipulação dos sons da língua?

E4: Faço muitos jogos de rimas, lengalengas, canções e também jogos em que as crianças têm de descobrir o som inicial das palavras.

Entrevistador: Trabalha especificamente a segmentação silábica e fonémica? Se sim, de que forma? Como aborda a palavra enquanto unidade?

E4: Sim, sobretudo a segmentação silábica. Costumamos bater palmas para dividir as palavras em sílabas ou usar objetos para representar cada parte da palavra.

Entrevistador: Como promove a rima, a aliteração e a consciência da estrutura sonora das palavras?

E4: Muito através de poemas, canções e jogos de palavras. As crianças gostam muito de descobrir que palavras rimam.

Entrevistador: Como e quando integra estas atividades no dia a dia da sala?

E4: Normalmente integro estas atividades nas rotinas da sala, principalmente quando estamos a explorar histórias ou em momentos de grande grupo.

Entrevistador: Que estratégias são mais eficazes para desenvolver a consciência fonológica?

E4: Penso que as atividades lúdicas são as mais eficazes. Quando as crianças aprendem através do jogo acabam por participar mais.

Entrevistador: Como avalia a evolução das crianças relativamente à consciência fonológica?

E4: Através da observação no dia a dia. Vou percebendo se conseguem identificar sons, rimas ou dividir palavras.

Entrevistador: Encontra diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica entre crianças do mesmo grupo? Se sim, o que pode justificar essas diferenças?

E4: Sim, existem sempre diferenças. Algumas crianças têm mais dificuldades e outras precisam de mais apoio.

Entrevistador: Com base na sua experiência, considera que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar ao nível da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano?

E4: Sim, sem dúvida. Quando este trabalho é feito no pré-escolar, as crianças chegam ao 1.º ano com mais facilidade para aprender a ler e a escrever.

Entrevistador: Que competências observa nas crianças que demonstram um maior desenvolvimento da consciência fonológica?

E4: Normalmente têm mais facilidade em identificar sons nas palavras e depois isso ajuda muito no início da leitura.

Entrevistador: Na sua instituição, existem momentos ou estratégias que promovam a partilha de práticas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo? Se sim, quais?

E4: Existem alguns momentos de articulação e algumas atividades conjuntas.

Entrevistador: Quais são os maiores desafios que enfrenta na promoção da consciência fonológica, tendo em conta a diversidade de desenvolvimento das crianças no grupo? Existem dificuldades específicas que surgem com maior frequência?

E4: O maior desafio é lidar com os diferentes ritmos.

Entrevistador: Considera que a formação inicial e contínua prepara adequadamente para o trabalho da consciência fonológica? Porquê?

E4: Penso que aborda este tema, mas muitas vezes falta a parte prática.

Entrevistador: Damos por concluída a entrevista. Obrigada pela sua disponibilidade e participação.

Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Entrevista – Professor 1

Entrevistador: Qual a sua formação académica e percurso profissional?

P1: Sou licenciado em Professores do Ensino Básico 2º Ciclo, variante português/inglês e tenho experiência no ensino da Língua Inglesa em diferentes níveis de aprendizagem, incluindo ensino de adultos. Tive uma experiência no ensino público como professor do 1º ciclo e desempenho essa função no mesmo Colégio desde 2006. Desde 2019 que acumulo funções como Coordenador de Ciclo.

Entrevistador: Há quantos anos trabalha neste contexto educativo? Com que funções?

P1: Trabalho no 1.º ciclo há 19 anos como professor titular e há 6 anos como coordenador de ciclo.

Entrevistador: Em que tipo de instituição trabalha (pública, privada, IPSS)?

P1: Trabalho numa instituição privada.

Entrevistador: Qual a faixa etária das crianças com quem trabalha atualmente?

P1: Neste momento trabalho com crianças de 7 anos.

Entrevistador: Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças?

P1: Boa questão para refletir. Tento criar muitos momentos em que os alunos tenham de falar e partilhar ideias. Por exemplo, apresentações orais à turma, reconto de histórias ou atividades em que têm de explicar um trabalho aos colegas. Também faço momentos de reflexão no final das aulas em que alguns alunos apresentam oralmente o que foi trabalhado.

Penso que isto os ajuda a ganhar confiança e a perceberem melhor as dificuldades que têm na expressão oral.

Entrevistador: Que atividades realiza para promover a identificação e manipulação dos sons da língua?

P1: Costumo começar com atividades simples, como dividir frases em palavras ou contar sílabas com palmas. Depois avançamos para identificar sons no início ou no fim das palavras e também trabalhamos a relação entre os sons e as letras. Além disto, utilizo o normal, rimas, lengalengas e jogos com palavras.

Entrevistador: Trabalha especificamente a segmentação silábica e fonémica? Se sim, de que forma? Como aborda a palavra enquanto unidade?

P1: Sim, trabalho especificamente a segmentação silábica e fonémica de forma estruturada e progressiva, inserida nas rotinas e atividades diárias da sala de aula.

A segmentação silábica é trabalhada com atividades de bater palmas, marcar o ritmo das palavras ou identificar sílabas iniciais e finais. Mais tarde começamos também a trabalhar os sons das letras, por exemplo: identificar o som inicial de uma palavra ou substituir um som para formarmos outra palavra diferente.

Já a palavra, trabalhamos como unidade com significado, mas também exploramos a sua estrutura, as sílabas e os sons que a compõem.

Entrevistador: Como promove a rima, a aliteração e a consciência da estrutura sonora das palavras?

P1: Utilizo muito poemas, lengalengas e canções infantis. Também fazemos jogos em que os alunos têm de encontrar palavra que rimam ou palavras que começam pelo mesmo som. Penso que estas práticas são fundamentais na preparação para a aprendizagem da leitura e escrita.

Entrevistador: Como e quando integra estas atividades no dia a dia da sala?

P1: Dedico momentos diários, sobretudo nas rotinas da manhã e nos tempos de português, mas também surgem noutras situações, por exemplo quando estamos a trabalhar um texto ou quando os alunos estão a apresentar trabalhos. Tento que seja algo que aconteça com alguma regularidade, mas de forma natural nas atividades da aula.

Entrevistador: Que estratégias são mais eficazes para desenvolver a consciência fonológica?

P1: Na minha experiência, as estratégias mais eficazes são as atividades simples e frequentes, como é o caso dos jogos de rimas, segmentação de palavras ou identificação de

sons. Quando são feitas de forma regular e lúdica os alunos acabam por desenvolver estas competências mais facilmente.

Entrevistador: Como avalia a evolução das crianças relativamente à consciência fonológica?

P1: A avaliação é feita sobretudo através da observação das atividades que realizamos. Consigo perceber se os alunos conseguem identificar sons, dividir palavras em sílabas ou reconhecer rimas. Em alguns momentos também faço atividades mais específicas para perceber melhor a evolução de cada aluno.

Entrevistador: Encontra diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica entre crianças do mesmo grupo? Se sim, o que pode justificar essas diferenças?

P1: Sim, essas diferenças são bastante comuns. Algumas crianças chegam ao 1.º ano já com estas competências mais desenvolvidas, enquanto outras ainda têm algumas dificuldades. Penso que possa estar relacionado com o ambiente familiar, com a exposição à linguagem ou simplesmente ao ritmo de cada criança.

Entrevistador: Com base na sua experiência, considera que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar ao nível da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano?

P1: Sim, claramente. As crianças que chegam ao 1.º ano já com alguma consciência dos sons da língua têm mais facilidade em compreender a relação entre os sons e as letras e acabam por aprender a ler e a escrever com mais segurança.

Entrevistador: Que competências observa nas crianças que demonstram um maior desenvolvimento da consciência fonológica?

P1: Normalmente conseguem identificar sons com mais facilidade, dividir palavras em sílabas e perceber melhor como funcionam as palavras. Isso acaba por se refletir também numa leitura mais fluente e numa escrita com menos erros.

Entrevistador: Na sua instituição, existem momentos ou estratégias que promovam a partilha de práticas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo? Se sim, quais?

P1: Sim, existem alguns momentos de articulação entre educadores e professores do 1.º ciclo. Também há projetos que envolvem crianças dos dois níveis.

Entrevistador: Quais são os maiores desafios que enfrenta na promoção da consciência fonológica, tendo em conta a diversidade de desenvolvimento das crianças no grupo? Existem dificuldades específicas que surgem com maior frequência?

P1: Um dos maiores desafios é a diversidade de níveis dentro da mesma turma. Há alunos que já dominam algumas destas competências e outros que ainda estão numa fase muito inicial. Isso obriga a adaptar bastante as atividades.

Entrevistador: Considera que a formação inicial e contínua prepara adequadamente para o trabalho da consciência fonológica? Porquê?

P1: A minha formação inicial poderá estar, naturalmente, algo desfasada das abordagens mais recentes. No entanto, enquanto coordenador do 1.º ciclo e professor titular que acompanha frequentemente estagiários e professores em início de carreira, reconheço que ainda há aspetos da formação que precisam de ser reforçados para preparar de forma mais sólida os futuros docentes, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com a linguagem oral e à promoção da consciência fonológica.

Entrevistador: Damos por concluída a entrevista. Obrigada pela sua disponibilidade e participação.

Entrevista Professor 2

Entrevistador: Qual a sua formação académica e percurso profissional?

P2: Tenho licenciatura em Ensino Básico do 1º Ciclo. Trabalhei 20 anos noutra colégio e estou há um ano aqui.

Entrevistador: Há quantos anos trabalha neste contexto educativo? Com que funções?

P2: Trabalho há 21 anos como professora do 1º Ciclo.

Entrevistador: Em que tipo de instituição trabalha (pública, privada, IPSS)?

P2: Privada

Entrevistador: Qual a faixa etária das crianças com quem trabalha atualmente?

P2: Trabalho com crianças entre os 8 e os 9 anos.

Entrevistador: Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças?

P2: Procuro criar momentos de diálogo significativos, incentivando as crianças a expressarem-se em diferentes contextos, dramatizações, jogos de perguntas e respostas, debates de ideias e apresentações orais. Dou espaço para que partilhem experiências pessoais e valorizo sempre a sua participação, reforçando a importância de ouvir e respeitar a vez do outro.

Entrevistador: Que atividades realiza para promover a identificação e manipulação dos sons da língua?

P2: Utilizo canções, rimas, trava-línguas, lengalengas e atividades onde as crianças identificam sons.

Entrevistador: Trabalha especificamente a segmentação silábica e fonémica? Se sim, de que forma? Como aborda a palavra enquanto unidade?

P2: Sim. Recorro a jogos de bater palmas para marcar as sílabas, atividades com cartões ou blocos para separar fonemas e sílabas e exercícios de leitura e escrita em que as crianças segmentam e reconstroem palavras. Também utilizo materiais manipulativos para tornar estas atividades mais interessantes e motivadoras.

Exploro a palavra no seu valor semântico, mas também como unidade linguística. Trabalho com jogos de formação de frases, substituição de palavras por sinónimos ou antónimos...

Entrevistador: Como promove a rima, a aliteração e a consciência da estrutura sonora das palavras?

P2: Uso poemas, canções, adivinhas e lengalengas que exploram sons semelhantes. As crianças são incentivadas a criar rimas próprias, inventar pequenas quadras e apresentá-las ao grande grupo.

Entrevistador: Como e quando integra estas atividades no dia a dia da sala?

P2: Integro-as de forma transversal.

Entrevistador: Que estratégias são mais eficazes para desenvolver a consciência fonológica?

P2: Considero mais eficazes as estratégias que envolvem o lúdico e o concreto, como jogos, canções, dramatizações e o uso de materiais manipulativos.

Entrevistador: Como avalia a evolução das crianças relativamente à consciência fonológica?

P2: A avaliação é feita de forma contínua, através da observação direta das atividades realizadas, do registo das respostas orais e escritas das crianças e da análise da sua participação. Também recorro a pequenos instrumentos de avaliação formativa, como grelhas de registo e listas de verificação, para acompanhar o progresso individual.

Entrevistador: Encontra diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica entre crianças do mesmo grupo? Se sim, o que pode justificar essas diferenças?

P2: Sim, existem diferenças entre as crianças, que podem ser explicadas por vários fatores, tais como: o ritmo individual de aprendizagem; o grau de maturidade; o contacto prévio com a leitura e a escrita em casa; a capacidade de atenção da criança.

Entrevistador: Com base na sua experiência, considera que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar ao nível da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano?

P2: Sim, considero que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar tem um impacto muito positivo na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano. As crianças que chegam ao 1.º ciclo com uma consciência fonológica mais desenvolvida apresentam maior facilidade em compreender a relação entre os sons e as letras, em decifrar palavras e em estruturar frases de forma coerente.

Entrevistador: Que competências observa nas crianças que demonstram um maior desenvolvimento da consciência fonológica?

P2: As crianças com maior desenvolvimento da consciência fonológica conseguem identificar e manipular sons com mais facilidade e revelam ainda mais segurança na escrita espontânea e maior atenção à estrutura das palavras.

Entrevistador: Na sua instituição, existem momentos ou estratégias que promovam a partilha de práticas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo? Se sim, quais?

P2: Sim. Realizam-se atividades conjuntas entre crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, que permitem observar a continuidade das aprendizagens e ajustar metodologias.

Entrevistador: Quais são os maiores desafios que enfrenta na promoção da consciência fonológica, tendo em conta a diversidade de desenvolvimento das crianças no grupo? Existem dificuldades específicas que surgem com maior frequência?

P2: Um dos maiores desafios é a heterogeneidade do grupo: algumas crianças chegam com um nível de consciência fonológica já muito desenvolvido, enquanto outras revelam fragilidades em discriminar e manipular os sons da fala.

Entrevistador: Considera que a formação inicial e contínua prepara adequadamente para o trabalho da consciência fonológica? Porquê?

P2: A formação inicial oferece uma base teórica importante, mas muitas vezes pouco aprofundada em termos de práticas concretas para o desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, considero que ainda é necessário investir mais na articulação entre teoria e prática, dando aos educadores e professores ferramentas eficazes e diversificadas para trabalhar esta área com grupos heterogéneos.

Entrevistador: Damos por concluída a entrevista. Obrigada pela sua disponibilidade e participação.

Entrevista Professor 3

Entrevistador: Qual a sua formação académica e percurso profissional?

P3: Tenho licenciatura em 1º ciclo e formação internacional em inglês. Atualmente, estou a tirar o mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Infantil e Adolescente

Entrevistador: Há quantos anos trabalha neste contexto educativo? Com que funções?

P3: Trabalho há 16 anos, sempre como professora.

Entrevistador: Em que tipo de instituição trabalha (pública, privada, IPSS)?

P3: Privada

Entrevistador: Qual a faixa etária das crianças com quem trabalha atualmente?

P3: Com crianças entre os 7 e os 8 anos.

Entrevistador: Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças?

P3: Procuro criar momentos de conversa e partilha no dia a dia. Utilizo também jogos de linguagem, como rimas, trava-línguas e lengalengas. Trabalho bastante a leitura em voz alta e o reconto de histórias, às vezes com o apoio de imagens. Também utilizo sequências de imagens para que as crianças construam narrativas ou inventem finais diferentes para as histórias.

Entrevistador: Que atividades realiza para promover a identificação e manipulação dos sons da língua?

P3: Utilizo várias atividades como jogos de identificação de sons iniciais e finais das palavras, por exemplo com imagens ou objetos. Também faço jogos como o “bingo dos sons” ou atividades de segmentação, como bater palmas para dividir palavras em sílabas ou usar cubos para representar essas partes. Além disso, trabalho a manipulação de sons, como trocar ou retirar fonemas para formar novas palavras.

Entrevistador: Trabalha especificamente a segmentação silábica e fonémica? Se sim, de que forma? Como aborda a palavra enquanto unidade?

P3: Sim, trabalho de forma progressiva. Começo com a segmentação silábica, por exemplo com palmas ou passos e depois avanço para a identificação e manipulação de sons. A palavra é trabalhada como uma unidade completa, com significado, mas também ao nível dos sons e

da sua estrutura. Tento que as crianças percebam a palavra na oralidade, na escrita e no seu funcionamento dentro da frase.

Entrevistador: Como promove a rima, a aliteração e a consciência da estrutura sonora das palavras?

P3: Trabalho muito com canções, lengalengas, poemas e jogos de palavras. Também faço atividades em que as crianças têm de encontrar palavras que rimem ou que comecem pelo mesmo som e incentivo-as a criar pequenas frases ou histórias com esses sons.

Entrevistador: Como e quando integra estas atividades no dia a dia da sala?

P3: Estas atividades fazem parte do dia a dia. Muitas vezes surgem logo no início da manhã como um pequeno aquecimento. Também aparecem momentos de transição ou nas aulas de português, especialmente quando introduzimos novos sons ou palavras.

Entrevistador: Que estratégias são mais eficazes para desenvolver a consciência fonológica?

P3: As mais eficazes são as atividades lúdicas e frequentes, como rimas, lengalengas, jogos de identificação de sons e utilização de materiais como cartões, tampinhas ou letras móveis para construir palavras.

Entrevistador: Como avalia a evolução das crianças relativamente à consciência fonológica?

P3: A avaliação é feita de forma contínua e integrada nas atividades. Vou observando como as crianças identificam e manipulam os sons e ajusto as estratégias conforme necessário.

Entrevistador: Encontra diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica entre crianças do mesmo grupo? Se sim, o que pode justificar essas diferenças?

P3: Sim, há diferenças bastante evidentes. Algumas crianças conseguem identificar e manipular os sons com facilidade, enquanto outras ainda têm dificuldades em tarefas mais simples. Penso que isto possa estar relacionado com a estimulação que tiveram antes, o contacto com a linguagem em casa ou até com o seu ritmo de desenvolvimento.

Entrevistador: Com base na sua experiência, considera que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar ao nível da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano?

P3: Sim, tem um impacto muito claro. A consciência fonológica funciona como uma ponte entre a oralidade e a escrita. As crianças que já chegam com essa base conseguem perceber mais facilmente a relação entre sons e letras, leem mais cedo e com mais fluência e cometem menos erros.

Entrevistador: Que competências observa nas crianças que demonstram um maior desenvolvimento da consciência fonológica?

P3: São crianças que identificam rimas e sons com facilidade, segmentam palavras, brincam com a linguagem e conseguem aprender mais rapidamente a correspondência entre sons e letras.

Entrevistador: Na sua instituição, existem momentos ou estratégias que promovam a partilha de práticas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo? Se sim, quais?

P3: Sim, existem alguns momentos de articulação, como reuniões e projetos conjuntos.

Entrevistador: Quais são os maiores desafios que enfrenta na promoção da consciência fonológica, tendo em conta a diversidade de desenvolvimento das crianças no grupo? Existem dificuldades específicas que surgem com maior frequência?

P3: O maior desafio é a diversidade dentro da turma. Há alunos que já têm estas competências bem desenvolvidas e outros ainda estão numa fase inicial. Depois também vão surgindo casos de dificuldades da linguagem ou problemas auditivos.

Entrevistador: Considera que a formação inicial e contínua prepara adequadamente para o trabalho da consciência fonológica? Porquê?

P3: A formação aborda este tema, mas muitas vezes de forma mais teórica. Sinto que falta uma componente mais prática, com estratégias e exemplos concretos para aplicar em sala de aula, especialmente tendo em conta a diversidade dos alunos.

Entrevistador: Damos por concluída a entrevista. Obrigada pela sua disponibilidade e participação.

Entrevista Professor 4

Entrevistador: Qual a sua formação académica e percurso profissional?

P4: Tenho o mestrado em Pré-escolar e 1º ciclo. Iniciei o percurso profissional em creche, passei pelo pré-escolar e atualmente estou no 1º ciclo.

Entrevistador: Há quantos anos trabalha neste contexto educativo? Com que funções?

P4: Trabalho há 10 anos, como educadora de infância e professora de 1º ciclo.

Entrevistador: Em que tipo de instituição trabalha (pública, privada, IPSS)?

P4: Privada

Entrevistador: Qual a faixa etária das crianças com quem trabalha atualmente?

P4: Estou com crianças de 8 anos

Entrevistador: Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças?

P4: No 1º Ciclo utilizo apresentações orais, rimas, lengalengas e trava-línguas.

Entrevistador: Que atividades realiza para promover a identificação e manipulação dos sons da língua?

P4: Utilizo ditados orais, rimas, lengalengas, jogos de identificação de letra e ditongos.

Entrevistador: Trabalha especificamente a segmentação silábica e fonémica? Se sim, de que forma? Como aborda a palavra enquanto unidade?

P4: Sim, com batidas (palmas, estalinhos). Começo por trabalhar a letras e o som e depois vou introduzindo os outros elementos, ditongos, consoantes, palavra, frase e texto.

Entrevistador: Como promove a rima, a aliteração e a consciência da estrutura sonora das palavras?

P4: Maioritariamente com poemas.

Entrevistador: Como e quando integra estas atividades no dia a dia da sala?

P4: Na disciplina do Português, através da leitura e interpretação de textos, na iniciação da aprendizagem da leitura e escrita.

Entrevistador: Que estratégias são mais eficazes para desenvolver a consciência fonológica?

P4: As mais eficazes são as rimas, as lengalengas e os trava-línguas.

Entrevistador: Como avalia a evolução das crianças relativamente à consciência fonológica?

P4: Através de testes, jogos e apresentações orais.

Entrevistador: Encontra diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica entre crianças do mesmo grupo? Se sim, o que pode justificar essas diferenças?

P4: Sim, ao nível da evolução, das aprendizagens e dos ritmos diferentes.

Entrevistador: Com base na sua experiência, considera que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar ao nível da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano?

P4: Sim, a consciência fonológica deve ser trabalhada inicialmente no pré-escolar para que as aprendizagens no 1º ano sejam mais fluentes.

Entrevistador: Que competências observa nas crianças que demonstram um maior desenvolvimento da consciência fonológica?

P4: Observa-se maior rapidez na aquisição da leitura e escrita, bem como na leitura fluente ao longo do 1º Ciclo.

Entrevistador: Na sua instituição, existem momentos ou estratégias que promovam a partilha de práticas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo? Se sim, quais?

P4: Não

Entrevistador: Quais são os maiores desafios que enfrenta na promoção da consciência fonológica, tendo em conta a diversidade de desenvolvimento das crianças no grupo? Existem dificuldades específicas que surgem com maior frequência?

P4: O maior desafio é chegar a todas as crianças com diferentes níveis de aprendizagens, assim como ter bases em consciência fonológica.

Entrevistador: Considera que a formação inicial e contínua prepara adequadamente para o trabalho da consciência fonológica? Porquê?

P4: Não, a formação não prepara os professores ou educadores para trabalharmos a consciência fonológica no pré-escolar e no 1º ciclo. Os docentes não aprendem qualquer tipo de estratégias para trabalhar adequadamente com os seus alunos.

Entrevistador: Damos por concluída a entrevista. Obrigada pela sua disponibilidade e participação.

Apêndice G -Grelha de Categorização das Entrevistas

Dimensões	Indicadores	Unidades de registo
Estratégias de desenvolvimento da linguagem oral	Promoção do diálogo e interação	E2: “diálogo e questionamento” E3: “fazer perguntas” E4: “momentos de diálogo” P1: “momentos em que os alunos têm de falar” P2: momentos de diálogo significativos” P3: conversa e partilha no dia a dia”
	Utilização de leitura e reconto	E1: “livros de histórias” E2: “leitura de livros com e sem imagem” E4: “reconto de histórias” P1: “reconto de histórias” P3: “leitura em voz alta e reconto”
	Expressão oral estruturada	P1: “apresentações orais” P2: “debates e apresentações” P4: “apresentações orais”
Desenvolvimento da consciência fonológica	Utilização de jogos fonológicos	E1: “saco mágico” E2: “jogos de sons” P3: “bingo dos sons”

	Recursos rítmicos e musicais	E2: “Lengalengas e canções” E3: “canções” E4: “lengalengas” P2: “trava-línguas” P4: “lengalengas e trava-línguas”
	Estratégias manipulativas	E3: “bater palmas” E4: “dividir palavras com palmas” P2: “cartões com blocos” P3: “cubos e tampinhas”
Segmentação silábica e fonémica	Segmentação silábica	E4: “bater palmas” P1: “marcar sílabas com palmas” P2: “bater palmas” P3: “dividir palavras em sílabas”
	Segmentação fonémica	P1: “identificar sons” P2: “separar fonemas” P3: “substituir e retirar sons”
	Palavra como unidade linguística	P1: “palavra com significado e estrutura” P2: “valor semântico da palavra” P3: “palavra na oralidade e escrita”
	Promoção da rima	E1: “jogos de rimas”

Consciência sonora (rima e aliteração)		E2: “trabalho lúdico com rimas” E3: “lengalengas e rimas” P2: “criação de rimas” P3: “palavras que rimam”
	Promoção da aliteração	P2: “sons semelhantes” P3: “palavras com o mesmo som inicial”
	Estrutura sonora das palavras	E2: “consciência progressiva dos sons” P1: “consciência dos sons da língua”
Integração na prática pedagógica	Integração na rotina diária	E2: “início da manhã” E3: “todos os dias” E4: rotinas da sala” P3: “início da manhã”
	Integração curricular	P4: “disciplina de português” P1: “tempos de português” P2: “de forma transversal”
	Momentos informais	P3: “momentos de transição” P1: “situações naturais da aula”
Estratégias mais eficazes	Abordagem lúdica	E4: “atividades lúdicas” P2: “lúdico e concreto”

		P3: “atividades lúdicas”
	Progressão e repetição	E2: “simples, repetitivas e progressivas”
	Envolvimento das crianças	E4: “participam mais” P2: “valorizo a participação”
Avaliação da consciência fonológica	Avaliação contínua	E2: “avaliação contínua” E4: “observação no dia a dia” P3: “avaliação contínua”
	Instrumentos formais	P2: “grelhas de registo” P4: “testes”
	Avaliação informal	P1: “observação das atividades” P2: “respostas orais”
Diferenças entre crianças	Ritmos de desenvolvimento	E4: “diferentes ritmos” P2: “ritmos diferentes” P4: “ritmo individual”
	Contexto familiar	E1: “hábitos em casa” E3: “estimulação em casa” P1: “ambiente familiar”
	Dificuldades específicas	E2: “perturbações auditivas” P3: “dificuldades na linguagem”
	Facilitação da aprendizagem	E1: “claramente”

Importância da Educação Pré-Escolar		E2: “sem dúvida” P1: “mais facilidade” P2: “impacto positivo” P3: “impacto muito claro”
	Relação som-letra	P1: “relação sons e letras” P3: “correspondência grafema-fonema”
	Continuidade educativa	P4: “base para o 1.º ciclo”
Competências das crianças	Linguagem oral	E1: exposição perante o grupo” E2: “melhor articulação”
	Leitura	P1: “leitura mais fluente” P4: “rapidez na leitura”
	Escrita	P2: “maior segurança na escrita” P3: “menos erros”
Articulação entre níveis	Existência de articulação	E4: “atividades conjuntas” P1: “momentos de articulação” P2: “atividades conjuntas” P3: “reuniões e projetos”
	Ausência de articulação	E1: “não” E2: “não” P4: “não”

Desafios	Heterogeneidade	P2: “heterogeneidade do grupo” P3: “diversidade na turma” P4: “diferentes níveis”
	Envolvimento familiar	E1: “pouca ajuda das famílias”
	Diversidade linguística	E3: “diversidade de idiomas”
Formação de professores	Formação insuficiente	E1: “temos de procurar recursos” E2: “muito teórica” P4: “não prepara”
	Necessidade de formação contínua	E1: “procurar formações” P1: “formação precisa de ser reforçada”
	Falta de estratégias práticas	E2: “faltam estratégias” P3: “falta componente prática”

Apêndice H - Folha de Aplicação - Subteste 6 - Segmentação e Reconstrução Fonética

PROVA DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

(Inês Sim-Sim)

DESENVOLVIMENTO FONÉTICO-FONOLÓGICO FOLHA DE APLICAÇÃO – SUBTESTE 6 – SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO FONÉTICA

1. REGISTO

Nome: _____ Idade: _____ Ano de Escolaridade: _____
Data da Observação: _____ PERCENTIL: _____

2. INSTRUÇÕES

Este subteste integra 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)

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

3. ITENS	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-REI-RA			

TOTAL:

BLOCO B – RECONSTRUÇÃO FONÉMICA

"Os bocadinhos são agora mais pequenos. Depois de eu dizer a palavra partida, tu vais dizê-la inteira".

Exemplos: J-A; CH-U-V-A

3. ITENS	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-ÃO			

TOTAL:

BLOCO C – SEGMENTAÇÃO SILÁBICA

"Agora vou dizer-te a palavra inteira e tu vais parti-la em bocadinhos". Exemplos: CAVALO, LIVRO

3. ITENS	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". Exemplos: JÁ, SOL

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

TOTAL:

Apêndice I - Grelha de resultados - Subteste 6

N.º DA CRIANÇA	IDADE	SEXO	COTAÇÃO POR BLOCOS			
			RECONSTRUÇÃO SILÁBICA - INÍCIO	RECONSTRUÇÃO FONÉMICA - INÍCIO	SEGMENTAÇÃO SILÁBICA - INÍCIO	SEGMENTAÇÃO FONÉMICA - INÍCIO
CRIANÇA A	5	F	10	9	8	3
CRIANÇA B	5	F	10	7	9	0
CRIANÇA C	5	F	10	10	10	0
CRIANÇA D	5	F	9	8	9	3
CRIANÇA E	5	F	10	6	9	0
CRIANÇA F	5	M	10	6	9	0
CRIANÇA G	6	F	10	9	5	0
CRIANÇA H	6	F	9	5	8	0
CRIANÇA I	5	F	8	0	4	0
CRIANÇA J	5	F	10	10	9	3
CRIANÇA K	5	F	10	7	9	0
CRIANÇA L	6	M	10	5	10	0
CRIANÇA M	5	M	10	1	5	1
CRIANÇA N	5	M	10	0	6	0
CRIANÇA O	5	M	10	8	7	0
CRIANÇA P	5	M	10	8	9	0
CRIANÇA Q	5	M	9	1	8	0
CRIANÇA R	5	M	10	8	7	0
CRIANÇA S	5	F	10	3	8	1
CRIANÇA T	5	F	10	8	5	0
CRIANÇA U	5	M	10	8	7	0

Anexos

Anexo A - Declaração de Autenticidade



DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

O presente Relatório Final, adiante designado por trabalho, foi realizado pelo estudante Inês Marlene Silva Henriques Barreto, cartão de cidadão n.º 13459499, no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2025/2026. O seu autor declara que:

- A. Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, resultante do estudo, investigação e trabalho desenvolvido pelo autor durante o estágio;
- B. Quaisquer materiais utilizados para a elaboração deste trabalho não infringem direitos de propriedade intelectual de terceiros;
- C. Este trabalho, ou partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em qualquer outra instituição de ensino ou formação;
- D. O autor tomou conhecimento das normas e orientações relativas ao regime de avaliação aplicável a este trabalho e declara que o mesmo cumpre essas orientações;
- E. O autor tomou conhecimento de que este trabalho deverá ser submetido em versão digital e que essa versão poderá ser sujeita a processos eletrónicos de deteção de plágio, por meio de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

Data: 10 / 4 / 2026

Assinatura: Inês Barreto

Anexo B - Declaração dos direitos de cópia



DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA

O presente Relatório Final, adiante designado por trabalho, foi realizado pelo estudante Inês Marlene Silva Henriques Barreto, cartão de cidadão n.º 13459499, no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2025/2026. O seu autor declara que:

A. Todos os direitos de cópia, reprodução e distribuição do presente trabalho são reservados ao autor, de acordo com a legislação vigente sobre direitos de autor;

B. É permitida a utilização parcial ou total deste trabalho exclusivamente para fins académicos, desde que feita a devida referência ao autor e à instituição de ensino superior;

C. A reprodução, total ou parcial, para fins comerciais ou outros que não os académicos, depende de autorização expressa do autor;

D. O autor está ciente de que a versão digital deste trabalho poderá ser arquivada e utilizada para fins de consulta e avaliação pela instituição.

Data: 10/4/2026

Assinatura: Inês Barreto

Anexo C - Declaração de autorização de depósito no repositório comum



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

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

Tês Marlene Silva Henriques Barreto

Portador do Cartão de Cidadão n.º 13459499

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

Intitulado/a: Contributos da consciência fenomenológica na transição curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Concluído/a em 10/4/2026

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;

2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da/o Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto X Acesso restrito¹

Acesso Embargado^{2,2} até / /

Email pessoal: 2023106724@ipiguet.pt

Contacto tlf: 938186885

Data: 10/4/2026

Assinatura: Tês Barreto

¹Para ter acesso ao trabalho, qualquer utilizador poderá utilizar a funcionalidade "Solicitar cópia ao autor", que possibilita solicitar diretamente ao autor do recurso o envio de uma cópia por correio eletrónico, preenchendo para o efeito um formulário que é disponibilizado pelo repositório. O pedido é enviado para o email indicado nesta declaração.

²Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

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

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

A FCT identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença. O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

A FCT reserva-se o direito de remover, a todo o tempo, e se necessário sem pré-aviso, o documento depositado no Repositório Comum nos casos em que tenha fundadas razões para considerar que o mesmo viola direitos de autor ou outros direitos de terceiros.

Data: 10 / 4 / 2026

Assinatura: Inês Barreto