

Como podemos brincar com as palavras?
◊ desenvolvimento da consciência
fonológica e morfológica na educação
pré-escolar

Ana Maria Ferreira

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

Como podemos brincar com as palavras?
◊ desenvolvimento da consciência
fonológica e morfológica na educação
pré-escolar

Ana Maria Ferreira

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: João Rosa

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

A realização do relatório da prática profissional supervisionada representa uma fase marcante da minha vida pois, no decorrer de toda a licenciatura e mestrado senti que cresci, tanto a nível pessoal, como académico. Ao longo deste percurso, adquiri novas aprendizagens e formulei ideais para a construção da minha identidade profissional.

Como nenhum caminho se faz sozinho, torna-se crucial agradecer às pessoas que, de uma forma ou de outra, me apoiaram e incentivaram a realizar este percurso, dando o meu melhor e enfrentando todas as adversidades.

Agradeço aos meus pais pois, sem vocês, nunca estaria onde estou hoje. Especialmente à minha mãe, que sempre me proporcionou todas as oportunidades para que eu me sentisse completa e feliz. Minha querida mãe, meu exemplo a seguir, meu porto de abrigo, a minha luzinha ao fundo do túnel.

Aos meus tios do coração. Aos meus segundos pais. Obrigada por me amarem desde o primeiro minuto e me proporcionarem um crescimento tão saudável e cheio de vontades e garra. Obrigada por partilharem comigo todos os momentos e por chorarem comigo nos piores. Devo-vos muito do que sou.

Ao meu Miguel, que sempre ouviu as minhas lamúrias e me fez crer que os momentos menos bons são só isso: momentos. Obrigada por todo o apoio, carinho, amor e por todos os trabalhos plásticos que me ajudaste a concretizar. Sem ti, tudo teria sido mais difícil.

À Beatriz, com quem partilhei a maioria dos meus dias nos contextos socioeducativos. Obrigada pela tua amizade, pelos momentos felizes, pelas conversas de força e de ajuda durante estes cinco anos de faculdade.

Obrigada a toda a minha família e amigos próximos, que me incentivaram, apoiaram e ajudaram em questões técnicas ao longo deste percurso.

Obrigada ao professor João Rosa, que sempre me transmitiu tranquilidade nos momentos de maior stress e utilizou as palavras certas na altura indicada. Obrigada pela partilha de conhecimentos e por me ensinar a ver as coisas sempre pelo lado positivo.

Obrigada à Margarida por todas as aprendizagens, todos os momentos de partilha, todas as brincadeiras, todos os miminhos. Pela tua sinceridade e genica. Obrigada por me teres mostrado e ensinado coisas que levarei para a vida.

À Catarina, à Dina e à Carlota, por me receberem de forma tão calorosa e me fazerem sentir parte da equipa.

Por fim, quero agradecer, do fundo do meu coração, a todas as crianças, que me receberam de braços abertos e me proporcionaram momentos muito felizes. Obrigada pelo carinho, pelas brincadeiras, pelas risadas e pelas aprendizagens.

RESUMO

Apresenta-se neste relatório conhecimento profissional e de pesquisa desenvolvido durante um período de quatro meses de estágio num jardim-de-infância público, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II.

Os objetivos são dois: apresentar uma análise reflexiva sobre a minha prática pedagógica e investigar como é que o “brincar com as palavras” pode ser uma prática que favoreça o desenvolvimento das consciências fonológica e morfológica, revelando áreas a que as crianças já são sensíveis ou outras em que podem vir a ser estimuladas.

Foi utilizada uma metodologia qualitativa, de investigação-ação. Usaram-se atividades lúdicas relacionadas com o conto de histórias, fez-se uma exploração intencional de diálogos informais entre as crianças e a equipa educativa e de dispositivos pedagógicos criados especificamente para o efeito. Todo o grupo de crianças foi envolvido.

As evidências qualitativas foram recolhidas sobretudo através de notas de campo e permitiram mostrar que as crianças consolidaram conhecimentos fonológicos associados sobretudo à consciência da rima e consciência silábica e adquiriram conhecimentos morfológicos ligados à manipulação e interpretação de morfemas base, flexionais e derivacionais, em palavras e pseudopalavras.

Duas conclusões são propostas. A primeira, a de que é particularmente importante promover estratégias intencionalizadas de desenvolvimento linguístico das crianças pré-escolares. A segunda, a de que as aprendizagens teóricas e práticas, nomeadamente as realizadas nos contextos de creche e de jardim de infância, foram fundamentais para o desenvolvimento da minha profissionalidade enquanto docente de educação pré-escolar, mais sensível à especificidade dos diferentes contextos socioeducativos, mais eficaz na gestão do currículo, mais atenta à regulação emocional das crianças e à importância do trabalho em equipa e cooperação com as famílias.

Palavras-chave: Brincar com as palavras; Consciência fonológica; Consciência morfológica; Educação Pré-escolar.

ABSTRACT

Professional and research learning developed in the module of Supervised Professional Practice II, that comprised an internship of four months in a public kindergarten, is reported here.

Two aims were attempted: to develop a reflexive analysis on my pedagogical intervention; and to investigate whether “playing with words” may favour the development of phonological and morphological awarenesses, revealing knowledge that children are already sensitive to and knowledge that can be further enhanced.

A qualitative, research-action, methodology was used. Play activities derived from storybook telling, from informal dialogs between children and preschool staff and from interacting with pedagogical tools specifically designed for the study’s purpose were used. The whole group of children were involved.

Field notes were the main tool to collect data. Its analysis showed that children consolidated phonological knowledge namely associated to rhyme and syllable awareness and acquired morphological knowledge related to manipulating and interpreting base, flexional and derivational morphemes, in real words and in pseudowords.

Two conclusions are proposed. First, that promoting intentional strategies for children’s linguistic development, is paramount. Second, that the whole of theoretical and practical knowledge were important for the development of a sense of professionalism as a pre-school teacher, more sensitive to the specificity of socio-educational contexts, more effective in curriculum management, more attentive to children’s emotional regulation needs, to the relevance of team-work and to cooperating with families.

Key-words: Playing with words; Phonological awareness; Morphological awareness; Pré-school Education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA	3
1.1. Meio.....	4
1.2. Contexto socioeducativo.....	5
1.3. Equipa educativa.....	7
1.4. Ambiente educativo.....	8
1.5. Crianças.....	11
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	17
2.1. Intenções para a ação.....	18
2.1.1. Com as crianças.....	18
2.1.2. Com as famílias.....	21
2.1.3. Com a equipa.....	23
2.2. Avaliação.....	24
3. INVESTIGAÇÃO EM JI	29
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	30
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	30
3.2.1. O que é a consciência fonológica.....	30
3.2.2. Como se desenvolve a consciência fonológica.....	31
3.2.3. Como se avalia a consciência fonológica.....	32
3.2.4. O que é a consciência morfológica.....	32
3.2.5. Como se desenvolve a consciência morfológica.....	34
3.2.6. Como se avalia a consciência morfológica.....	35
3.2.7. Como se relacionam a consciência fonológica e a consciência morfológica.....	36
3.3. Roteiro metodológico e ético.....	37
3.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo.....	37
3.3.2. Natureza e desenho do estudo.....	37

3.3.3. Caracterização dos participantes	38
3.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados.....	38
3.3.5. Roteiro ético.....	39
3.4. Apresentação e discussão dos dados	40
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	60

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1. Exemplo da criação de nomes de novos animais. Fonte própria.....	43
Figura 2. Exploração dos dados de palavras. Fonte própria.....	45
Figura 3. Tapete de jogo para encontra a palavra intrusa/formar famílias de palavras. Fonte própria.	46

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 1. Analogia de palavras	45
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC Atividades Extracurriculares

APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância

CAF Componente de Apoio à Família

I-A Investigação-ação

JI Jardim de infância

PE Projeto Educativo

PPSI Prática Profissional Supervisionada I

PPSII Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II, tendo como objetivo ilustrar todo o processo de intervenção educativa desenvolvido em contexto pré-escolar.

No que respeita a estrutura, este relatório está dividido em cinco tópicos.

Primeiramente, é apresentada a caracterização de uma ação educativa, onde será descrito o meio em que o contexto socioeducativo está inserido, assim como a sua organização, tanto a nível físico, como estrutural. Para além disso, neste ponto, será, também, apresentada a caracterização da equipa educativa, do ambiente educativo (em termos espacial e organizacional) e das crianças.

De seguida, será realizada a análise reflexiva da intervenção, onde serão apresentadas as intenções delineadas para a ação com as crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses, com as famílias e com a equipa. Ainda neste ponto, será apresentada a avaliação dessas mesmas intenções que nortearam a ação.

O terceiro ponto diz respeito à investigação realizada. Aqui, será explorada a problemática estudada, assim como a revisão da literatura acerca dessa temática. Para mais, é também apresentado o roteiro metodológico e ético, em que irei expor as questões de investigação e objetivos do estudo, assim como a natureza e desenho do mesmo. Para além disso, será apresentada a caracterização dos participantes e as técnicas de recolha e análise de dados. Ainda neste ponto, é explorada a apresentação e discussão dos dados.

O ponto seguinte, trata a construção da profissionalidade docente, que se destina à autoavaliação reflexiva de toda a minha ação educativa em contexto de creche e jardim-de-infância.

Por fim, o quinto ponto, é dedicado às considerações finais. Aqui, será apresentada uma síntese acerca de todo o trabalho pedagógico desenvolvido.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

O conhecimento da realidade de cada contexto, da equipa educativa e das crianças é fulcral para que o educador de infância possa delinear a sua ação pedagógica. Neste sentido, é importante investigar e recolher informação através dos diferentes métodos de recolha de dados. No Anexo A é apresentado o portefólio da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), com a compilação das notas de campo e reflexões semanais, que me permitiram reunir a informação pertinente para a realização do presente relatório.

De seguida, é apresentada a caracterização do meio e do contexto socioeducativo do local onde desenvolvi a PPS II, assim como da equipa educativa e do grupo de crianças.

1.1. Meio

O contexto socioeducativo onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) está inserido numa povoação pertencente ao concelho de Sintra. Esta localidade conta com uma área de 1,89 km² e com uma população com 20.809 habitantes¹.

De acordo com o Plano Plurianual de Melhoria da instituição (2019), “A população residente na área urbana onde o agrupamento se insere é composta por famílias oriundas do território nacional, da Europa não comunitária e dos PALOP fazendo com que o meio social se caracterize por ser heterogéneo e desenraizado.” (p.2). Para além disso, o Projeto Educativo (PE) do agrupamento refere ainda que existe diversidade de níveis socioeconómicos.

Trata-se de uma zona urbana, marcada por numerosos prédios de habitação. No que respeita os serviços e equipamentos sociais, a área apresenta uma diversidade de supermercados, coletividades, uma igreja, escolas e colégios, assim como algum património cultural. Na sua periferia, existem alguns espaços de recreação, como espaços verdes e parques infantis que, pontualmente, são utilizados pelas crianças do contexto. Pelo que foi possível observar, a população utiliza também estes espaços para fazer atividade física, fazer passeios com os animais de estimação e reunir-se para fazer jogos e socializar. Pude, também, constatar que parte das pessoas se conhecem, se

¹ Dado recolhido dos Censos do Instituto Nacional de Estatística, referente ao ano de 2011

cumprimentam nas ruas e comunicam umas com as outras, demonstrando alguma união entre a população da localidade.

A zona circundante é de fácil acesso a níveis ferroviário, rodoviário, assim como de transportes públicos. Neste sentido, dispõe de uma estação de comboios, que faz a ligação entre as diversas localidades da linha de Sintra, assim como diversos autocarros que circulam pelo distrito. Pude constatar que grande parte da população utiliza estes meios de transporte para se deslocar, tanto no sentido de Lisboa, como no sentido de Sintra, existindo grandes agrupamentos de pessoas pela manhã e ao fim do dia junto à estação e às paragens de autocarros. Podemos, por isto, afirmar que a área é bastante movimentada, sendo que, a maior parte da população trabalha fora da sua zona de residência.

1.2. Contexto socioeducativo

De acordo com o PE (2016-2019) da instituição, o contexto socioeducativo está inserido numa unidade organizacional pública, que agrega três escolas localizadas na mesma área geográfica. Em conjunto, apresentam propostas educativas para Jardim-de-Infância (JI), 1º, 2º e 3º Ciclos.

De acordo com o PE (2016-2019), o agrupamento tem como missão “contribuir para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, de forma a que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes” (p.26). Para isto, são reunidos valores e princípios orientadores que, segundo o PE, compreendem i) igualdade de oportunidades; ii) tolerância e respeito pelo outro; iii) valorização do conhecimento; iv) trabalho e responsabilidade; v) cultura de colaboração, partilha e coesão; vi) reforço de abertura à comunidade e vii) cultura de reflexão e autoavaliação.

A instituição onde decorreu a PPSII assegura a educação pré-escolar e o 1º ciclo. De acordo com o Regulamento Interno da instituição, os horários são diferenciados nas diferentes valências, sendo que a componente educativa do JI é desenvolvida em dois períodos – das 9h às 12h e das 13h00 às 15h00. Já as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) alargam o atendimento às crianças das 7h30 às 9h e das 15h às 19h30. O horário de funcionamento do 1º ciclo é diferente consoante o ano de ensino, sendo que no primeiro, segundo e terceiro anos as aulas são das 9h às 12h30 e das 14h às 16h e no quarto ano são das 9h às 13h e das 14h30 às 16h. A Componente de Apoio à Família (CAF) destina-se a apoiar o acompanhamento dos

alunos das 7h30 às 9h e das 17h30 às 19h30 e as Atividades Extra Curriculares (AEC) funcionam das 16h30 às 17h30.

O estabelecimento de ensino é composto por quatro edifícios, sendo que dois deles (A e B) fazem parte do plano dos centenários, um (C) apresenta o modelo P3 e, por último, o pavilhão D, que é o mais recente.

O edifício A contempla uma pequena cozinha, oito salas de aula e duas salas pertencentes a uma associação que oferece às crianças/alunos da instituição e suas famílias as AAAF – destinadas ao JI, a CAF e as AEC – destinadas ao 1º ciclo.

O edifício B contém, também, oito salas, sendo que sete são destinadas ao 1º ciclo e uma ao JI. Para além disso, existe uma sala equipada para aulas no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, e um ateliê de pintura. Neste edifício existe, ainda, uma sala de professores, que é também utilizada pelo núcleo associativo de pais e encarregados de educação.

O edifício C é o bloco central, junto à entrada principal da instituição. Este edifício é composto por dois andares, sendo que no rés-do-chão se situa o Centro de Recursos Educativos, o Gabinete da Coordenação, a sala de professores, o Polivalente – que está dividido em duas partes, e duas arrecadações para material didático e de ginástica. No primeiro andar existem quatro salas de aula e duas salas destinadas à terapia da fala.

O edifício D, onde se situa a sala de atividades em que decorreu a PPSII, tem três andares e está equipado com um elevador. No piso -1 encontra-se a cozinha e o refeitório. No rés-do-chão existem sete salas de JI, um gabinete para assistentes operacionais e um gabinete de coordenação do JI, onde são realizadas reuniões entre a equipa educativa ou a equipa educativa e as famílias. O primeiro andar é composto por oito salas de aula, separadas por quatro zonas comuns.

Para além dos pavilhões, a instituição dispõe de um espaço exterior com cerca de 1 hectare, que contém um campo de jogos e um parque infantil com alguns equipamentos. Em todo o espaço exterior existem, também, várias árvores de diferentes espécies.

De acordo com Burns e Stalker, citados por Önday (2016), a dimensão estrutural da organização socioeducativa aproxima-se de uma definição mecanicista, em que a estrutura os cargos de cada membro são especializados e funcionalmente diferenciados, estando organizados de forma vertical. Esta estrutura implica um grau de formalidade elevado, devido à influência de regras e procedimentos. Assim, no topo

do organigrama de funcionamento da instituição (cf. Anexo B) encontramos o Conselho Geral, seguindo-se a Direção, o Conselho Pedagógico e, por fim, o Conselho Administrativo.

1.3. Equipa educativa

O pessoal docente da instituição é formado por 8 educadores e 27 professores do 1º ciclo. No que concerne ao pessoal não docente, existe um vigilante e 16 assistentes operacionais, sendo que 8 estão divididos por cada sala de JI e os restantes apoiam o 1º ciclo. Para além disso, existe um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala, um técnico superior de educação e reabilitação e um psicólogo.

Por sua vez, a equipa educativa da sala é composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Pude constatar que a relação entre os membros da equipa da sala é positiva, baseando-se no respeito, confiança, diálogo e interajuda.

O trabalho colaborativo contribui para um “desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado dos professores nele envolvidos, através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria” (Formosinho & Machado, 2009, p.7). Por isto, a educadora cooperante esforça-se por fazer esse trabalho conjunto principalmente com a educadora da sala mais próxima, pois, de acordo com a mesma

aprendemos muito com os outros, acho que refletimos, esta partilha é muito importante (...) Com a sala do lado, acho que é feita também muito destas partilhas, de estarmos muito juntas, de irmos falando sobre tudo e isto não está a correr bem, então experimentamos assim. São muitos momentos informais, uma grande proximidade em que se vão discutindo tanto os aspetos relacionados com a gestão de famílias ou até de aspetos burocráticos, de uma preocupação com o desenvolvimento e bem estar da criança, ou até um aspeto mais institucional. Discutimos tudo e partilhamos tudo e articulamos muito em termos de atividades, muitas vezes planificamos atividades semelhantes, que podemos depois trocar ideias ou dizer aos meninos para mostrarem os trabalhos. (Cf. Anexo G – transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante)

No geral, o clima relacional entre os membros da escola é positivo. A equipa educativa é comunicativa, tanto entre si, como com os outros cargos da escola, partilhando algumas ideias e preocupações gerais. No entanto, pode constatar que o trabalho colaborativo é realizado de uma forma mais autónoma, por vontade própria, não existindo um esforço conjunto nesse sentido. Geralmente, as educadoras trabalham de forma mais individualizada, sendo que, quando existe um trabalho comum surge por parte de uma educadora e, normalmente, é realizado apenas com a educadora da sala mais próxima. Assim, não é comum existirem iniciativas conjuntas entre todas as salas.

Do ponto de vista formal, existem reuniões mensais entre as educadoras, para partilhar informações relevantes sobre acontecimentos futuros e discutir o plano anual de atividades, no entanto, de acordo com a educadora, não são discutidos aspetos pedagógicos, tendo em conta que a equipa educativa não partilha as suas vivências na sala de atividades, não existindo a oportunidade de discutir e refletir acerca da profissionalidade docente. Do ponto de vista informal, pelo que me foi possível observar, a equipa educativa costuma juntar-se em pequenos grupos durante as horas de refeição e pausas, onde aproveitam para socializar e partilhar acontecimentos diários pessoais ou profissionais. Estes locais comuns, onde a equipa educativa se reúne promovem estas conversas informais entre o pessoal. Para além disso, posso destacar a partilha de recursos materiais.

1.4. Ambiente educativo

Durli e Brasil (2012) referem que o ambiente educativo corresponde ao conjunto do espaço físico com as relações que neste são estabelecidas. Assim, o ambiente educativo pode ser caracterizado através das dimensões física, funcional, temporal e relacional, tal como a seguinte citação evoca.

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (Forneiro, 1998, citada por Durli & Brasil, 2012, p.113)

O espaço físico da sala de atividades é amplo, com espaços livres de chão, de forma a permitir que as crianças se movimentem pelo local e utilizem os diversos materiais, que se apresentam ao nível da mesma, de forma a que esta consiga alcançá-los autonomamente.

A sala de atividades está organizada por áreas, oferecendo 11 espaços com oportunidades de exploração (cf. Anexo C), promovendo as intencionalidades da educadora cooperante. Esses espaços são: i) falar e escutar; ii) relaxar e sentir; iii) pintura; iv) jogos sensoriais; v) plasticina; vi) computador; vii) desenhos; viii) casinha; ix) jogos de mesa; x) tapete; xi) biblioteca.

Tal como a educadora referiu na entrevista, existe

Uma área de jogo simbólico porque é fundamental que eles tenham um espaço para representar as situações do dia a dia. No tapete estão disponíveis mais jogos de construção e de brincar com carros e brincar livre no chão. Um espaço para desenhos e até para trabalharem outras técnicas e tudo o que queiram livremente. Um espaço de jogos de mesa mais organizados e mais calmos. Um computador, com filmes e músicas. A plasticina, para trabalhar mais a parte motora e livremente, as capacidades manipulativas e para eles estarem livremente a fazer cortes e montagens. Uma área de jogos sensoriais, por causa do nosso menino com deficiência visual, para que eles possam também sentir a diferença e o que é não ver e para que o L.V. também tenha um espaço de referência, onde possa ir buscar os jogos mais adequados para ele. Também é fundamental que eles tenham sempre pintura disponível, para pintar quando quiserem e a biblioteca com bastantes livros, onde eles podem estar a ler e a reproduzir as histórias que nós lemos na sala. O falar e o escutar vêm do projeto Rescur e é um espaço onde eles gerem os conflitos e que tem também um espaço pequeno para estarem sozinhos a acalmar, a refletir, a pensar ou só com eles e um peluche. (Cf. Anexo G – transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante)

Estes espaços diferenciados permitem que as crianças tenham várias opções de escolha consoante o que mais gostam ou o que lhes apetece fazer no momento, promovendo interações entre pares ou momentos individuais.

O ambiente educativo deve ser “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Post & Hohmann, 2011, p. 14). A organização do espaço da sala de atividades deve, então, garantir o desenvolvimento de todas as crianças, promovendo a autonomia, a segurança, a privacidade e a socialização. Esta deve ser flexível, de forma a que possa ser alterada consoante as necessidades e sugestões das crianças, proporcionando uma organização clara e delineada, de fácil acessibilidade. Neste sentido, as áreas da sala da PPS II foram previamente estabelecidas e são renovadas e melhoradas sempre que necessário ao longo do ano letivo pela educadora, em conjunto com as crianças.

O espaço da sala de atividades deve ser acolhedor, expondo as produções do grupo, fotografias das famílias e objetos de conforto para as crianças, para que estas se sintam seguras.

A dimensão temporal está ligada às rotinas do grupo. Todas as manhãs as crianças são recebidas pela educadora cooperante e pela assistente operacional. Como é possível verificar no anexo D, existe diariamente uma reunião no início do dia, em que as crianças partilham ideias, acontecimentos importantes e novas descobertas. De seguida, existe a hora do conto, em que a educadora conta uma história ao grupo que, geralmente, se interliga com a atividade orientada. Existe, posteriormente, um tempo de brincadeira, que se prolonga durante 30/45 minutos e, se não estiver a chover, um momento livre no espaço exterior. Antes do almoço, as crianças fazem a sua higiene e seguem com a educadora cooperante e a assistente operacional para o refeitório. A educadora assegura os primeiros 15 minutos do almoço e depois a assistente operacional acompanha as crianças no restante tempo de almoço, até irem com a mesma para o espaço exterior. A parte da tarde acaba por ser uma repetição da manhã, embora com menos tempo para cada atividade e com a junção do lanche que, por vezes, é realizado no espaço exterior.

As relações estabelecidas no ambiente educativo são positivas, tanto criança-criança, como criança-adulto e adulto-criança. As crianças têm diversos espaços que promovem as brincadeiras a pares e em pequenos grupos e brincam com diferentes pares e em diferentes espaços. Relativamente aos adultos da sala, têm uma relação assente no carinho, proximidade e respeito, conversando com as crianças acerca das suas ideias e opiniões.

1.5. Crianças

O grupo é composto por vinte crianças, caracterizado, segundo Ferreira (2004), por uma heterogeneidade interna, quanto ao género, idade e percurso institucional. No que toca ao género, doze crianças são do género masculino e oito do género feminino. Apresentavam idades compreendidas entre 3 aos 5 anos à data do início da PPS II, como é possível observar no anexo E. Neste sentido, em outubro de 2019, apenas uma criança tinha 3 anos, nove crianças tinham 4 anos e dez crianças tinham 5 anos. Como é possível observar no anexo E, em janeiro de 2020 já não existiam crianças com 3 anos e, em contrapartida, outras crianças completaram o sexto aniversário.

No entanto, dado que a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de se ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social. (Ferreira, 2004, p.76)

No que respeita ao percurso institucional do grupo, apenas cinco crianças ingressaram pela primeira vez no jardim de infância, sendo que oito foram acompanhadas pela mesma educadora no ano anterior e as restantes sete frequentaram outros jardins de infância.

Quanto à multiculturalidade do grupo, dezassete crianças são de nacionalidade portuguesa, duas são de nacionalidade brasileira e apenas uma é de nacionalidade cabo-verdiana. No entanto, uma parte do grupo é proveniente de famílias com bastante diversidade cultural.

Das vinte crianças, três estão assinaladas com necessidades educativas especiais, que necessitam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Artigo 10º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, que “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão”. Neste sentido, estas três crianças têm apoio de profissionais especializados, nomeadamente de uma professora do centro da educação especial, que acompanha o

seu desenvolvimento na sala de atividades e estão abrangidos pela intervenção precoce.

Duas das crianças apresentam dificuldades a nível global e a outra a nível da linguagem e comunicação. Como foi possível observar através do portefólio individual, o E.B. apresenta um tumor cerebral, o que implica algumas limitações a nível cognitivo, comunicativo, social e comportamental. Neste sentido, tem dificuldades em compreender e executar pedidos mais complexos e formar frases, balbuciando apenas sons ou utilizando algumas palavras para expressar as suas necessidades como “xixi” ou “maçã”. O E.B. tem também dificuldade em brincar com os seus pares, criando muitos atritos com as outras crianças. A nível de concentração, é necessário a presença de um adulto perto dele em momentos de grande grupo, para que não se disperse ou perca o foco. Já individualmente, é capaz de se concentrar numa tarefa, compreendê-la e executá-la. As áreas pelas quais demonstra mais interesse são os números, as letras e a música. Para além dos apoios referidos acima, o E.B. tem o apoio do Centro de Recursos para a Inclusão e da terapia da fala.

O L.V. apresenta menos de 10% de visão, revelando, desta forma, segundo o relatório médico anexado ao processo da mesma, cegueira legal. De acordo com a CUF (s.d.), os pacientes com este tipo de cegueira têm a capacidade de contar dedos a uma curta distância e perceber vultos, como foi possível verificar através da observação da criança no contexto. Esta deficiência visual foi causada por um tumor cerebral que afetou a criança em 2017, sendo que foi diagnosticada com cegueira legal um ano mais tarde, aos 2 anos. Assim sendo, até aos 2 anos, a criança criou perceções acerca do mundo que a rodeia. O L.V. apresenta algumas dificuldades a nível físico, cognitivo, social, comportamental e sensorial. A criança movimenta-se de forma autónoma na sala de atividades, no entanto tem dificuldade em realizar algumas tarefas sozinho, procurando várias vezes um adulto para o acompanhar. A nível social, é uma criança que procura muito o adulto, criando, por vezes, alguns atritos e evitando as outras crianças. As atividades pelas quais demonstra mais prazer são contar histórias, ouvir música, fazer jogos sensoriais e passear no espaço exterior. Para além dos apoios já mencionados, o L.V. tem o apoio do Centro de Recursos para a Inclusão e é abrangido por um projeto existente na escola, focado na asinoterapia.

O L.R. apresenta, de acordo com o portefólio individual da criança, uma perturbação global de desenvolvimento com maior expressão na linguagem e comunicação. Esta perturbação dificulta a capacidade de concentração da criança,

assim como de se expressar e manter um discurso coerente. Para além dos recursos apresentados, o L.R. é abrangido pela terapia da fala.

A nível global, as crianças são comunicativas, criativas e curiosas. Neste sentido, a educadora costuma explorar coisas novas com as crianças e elas reagem de uma forma muito positiva e com grande interesse, tal como a nota de campo seguinte exemplifica:

No dia anterior tinha sido contada a história “A surpresa de Handa” e as crianças quiseram fazer um teatro sobre esta. Por isso, combinaram com a educadora cooperante trazerem diversas frutas para usarem no teatro. Ao apresentar as frutas, as crianças demonstraram interesse em explorar o marmelo. A educadora cooperante deu o marmelo ao D.F.

D.F. (bateu no marmelo): “É duro”

Educadora cooperante: “É macio?”

D.F.: “Não”

Educadora cooperante: “É rugoso”

D.F. passa o marmelo ao G.M.

G.M.: “Parece uma maçã”. (Nota de campo de dia 16 de outubro de 2019)

A maior parte do grupo é autónomo e já reconhecem as rotinas da sala. No que respeita ao tempo de concentração, as crianças têm mais dificuldade em permanecer focadas em atividades de grande grupo, sendo que se concentram melhor e por mais tempo em pequenos grupos.

Durante as reuniões da manhã, as crianças gostam de partilhar conhecimentos, mas, no entanto, têm alguma dificuldade em esperar pela sua vez, interpelando e distraíndo-se com as outras crianças. Muitas vezes, a educadora aproveita as partilhas das crianças para realizar atividades e promover aprendizagens, como é possível observar na nota de campo seguinte:

O D.F. passou a semana anterior na terra dos avós e, em conjunto com os pais, fizeram a vindima. A pedido da educadora cooperante, os pais do D.F. trouxeram baldes com as uvas que colheram, para poderem pisar as uvas, para fazerem sumo. O D.F. explicou inicialmente que tinha feito a vindima e, quando a educadora cooperante perguntou ao grupo onde nascem as uvas, todos responderam que era nas árvores, menos o D.T.,

que disse que vinham de uns ramos. Durante a manhã, todas as crianças ajudaram a separar as uvas dos cachos, para as colocarem num recipiente grande. Da parte da tarde, algumas crianças voluntariaram-se para pisar as uvas e o D.F explicou que tinham que levantar um pé de cada vez, para esmagarem as uvas. À hora do lanche, depois de escoarem o sumo, todas as crianças o experimentaram. (Nota de campo de dia 14 de novembro de 2019)

A nível de resolução de conflitos, por vezes, as crianças pedem o apoio dos adultos. No entanto, observei várias situações de possíveis conflitos, que as crianças conseguiram resolver de forma autónoma, como é possível observar na seguinte nota de campo:

A M.Y. e a A.S. estavam a brincar na área das construções. Com legos, construíram uma parede de um castelo, que, por estar demasiado alta, não estava estável. Sem querer, a A.S. derrubou a parede e esta desmontou-se. A A.S. pediu desculpa a M.Y. e ela respondeu “não faz mal”. A A.S. abraçou-a e voltaram a construir o castelo. (Nota de campo do dia 19 de novembro de 2019)

Uma das maiores potencialidades do grupo é a entreaajuda. As crianças demonstram muita vontade em ajudar os pares quando estes têm mais dificuldade ou precisam de apoio.

O LV. disse à educadora cooperante que queria “ir passear” e a CB. voluntariou-se para ir com ele. Durante o lanche das crianças, a CB. segurou a mão do LV. e levou-o a dar uma volta pelo recreio, fazendo pausas antes das escadas para avisar o LV. e deu-lhe as duas mãos para o ajudar a descer e subir os degraus e desviar dos obstáculos. (Nota de campo do dia 7 de outubro de 2019).

Um outro exemplo de entreaajuda é mostrado agora:

O A.C. disse-me que tinha vontade de ir à casa de banho, ao que lhe respondi que podia ir. Ele disse-me que não queria ir sozinho. Perguntei-lhe o motivo e ele respondeu-me que tinha medo. O E.F., que ouvia a

nossa conversa, disse que ia com o A.C. à casa de banho e ele aceitou.
(Nota de campo do dia 15 de outubro de 2019).

De modo a compreender melhor algumas características do grupo e outras questões acerca do contexto socioeducativo, foi realizada uma entrevista à educadora, cujo guião é apresentado no anexo F.

Em termos motores, as crianças têm um desenvolvimento expectável para a faixa etária, não apresentando dificuldades preocupantes na realização das atividades diárias. As crianças executam muita atividade motora diariamente e apresentam um bom controlo dos movimentos corporais, no que respeita à motricidade grossa. Quanto à motricidade fina, as crianças mais novas apresentam, naturalmente, mais dificuldades relativamente às mais velhas a nível de controlo manual. Relativamente à higiene pessoal, todas as crianças são autónomas. A nível cognitivo, o grupo apresenta alguma heterogeneidade, sendo que algumas crianças apresentam mais dificuldades de aprendizagem, o que, segundo a educadora, se deve a terem sido pouco estimuladas anteriormente, e outras crianças com um desenvolvimento cognitivo muito positivo, capazes de “relacionar os assuntos, pensar sobre as situações, de sugerir novas abordagens” (Cf. Anexo G – transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante).

Em relação à gestão da rotina, as crianças já conhecem os momentos da mesma e realizam-na de forma autónoma e confiante. Também ao nível da alimentação e higiene, as crianças são autónomas e, no geral, comem bem os alimentos, à exceção de duas crianças, que demonstram resistência a determinados alimentos.

No que respeita às brincadeiras dominantes, as crianças têm por hábito escolher as mesmas áreas diariamente, optando pela área da casa, do tapete e dos desenhos. Na área da casa, é de realçar o jogo simbólico em pequenos grupos, em que as crianças cooperam nas brincadeiras:

No momento de brincadeira, o G.T., a K.C., a M.Y. e a A.S. estavam sentados na mesa da área da casa com pratos, copos e comida de plástico à mesa. A M.Y. estava a fingir comer as batatas e o G.T. diz que também quer batatas e a M.Y. diz: “Toma”. E dá-lhe as batatas. A K.C. pegou no copo e disse: “vou beber chá” e inclina o copo para a boca, como se estivesse a beber. Depois, pegou na loiça que estava em cima

da mesa e levou para o lava loiça de madeira, dizendo: “vou lavar a loiça”.
(Nota de campo do dia 23 de outubro de 2019)

No tapete, as crianças fazem construções a pares ou pequenos grupos, voltando, por vezes, a invocar o jogo simbólico após as construções. Na área dos desenhos, as crianças exploram diferentes técnicas de pintura, recortes e colagens, criando livros, máscaras e outras produções.

As crianças demonstram ainda grande interesse pelas letras e palavras, fazendo referências a características morfológicas e fonológicas, o que proporcionou a investigação que se apresenta adiante

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | " | | | " |

Refletir acerca da prática pedagógica no processo de intervenção numa sala de jardim de infância é fulcral de modo a adotar uma ação educativa adequada. Assim sendo, de forma a realizar uma intervenção que vá ao encontro das potencialidades e necessidades do grupo de crianças, é necessário ter em conta a contextualização socioeducativa.

Neste ponto são apresentadas as intenções delineadas para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, estando estas ligadas às características apresentadas anteriormente acerca do contexto socioeducativo, assim como a explicitação do processo de intervenção e a avaliação da concretização das intenções delineadas.

Para isto, foram consultados documentos estruturantes da ação educativa da instituição, como o PE e os processos individuais de cada criança. Para mais, o contacto com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias foi, também, imprescindível para formulação das intenções educativas para a ação.

2.1. Intenções para a ação

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que “A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (p.5). Para isto, é necessário recorrer a diferentes formas de recolha de dados, que permitam ao educador adotar a melhor prática de acordo com as características do grupo. A promoção do envolvimento dos diferentes intervenientes no contexto socioeducativo – as crianças, a equipa educativa e as famílias, por parte do educador, torna-se crucial para uma melhor prática pedagógica.

De seguida, serão apresentadas as intenções que orientaram a minha prática com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias.

2.1.1. Com as crianças

De modo a responder às potencialidades e necessidades das crianças, foram delineadas as seguintes intenções: i) promover a participação das crianças no processo de aprendizagem; ii) potenciar momentos de cooperação e partilha de conhecimentos; iii) promover interações sociais e afetivas positivas entre adulto e criança; iv) desenvolver atividades significativas para as crianças.

Na Resolução da Assembleia da República n.º 20/1990 de 12 de Setembro é referido que

1 - Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. (Artigo 12º)

1 - A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (Artigo 13º)

De acordo com Tomás e Gama (2011), “Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos” (p.3). Ao traçar como intenção **promover a participação das crianças no processo de aprendizagem** tive como objetivo incentivar as crianças a expressar diferentes concepções, de acordo com as suas necessidades e interesses. Para a minha ação, tive então como ponto de partida a curiosidade das crianças, incluindo-as no planeamento, nas atividades e na avaliação dos conteúdos trabalhados. Escutar as crianças tornou-se, assim, um objetivo fulcral, de forma a poder corresponder às suas expectativas de aprendizagem. Desta forma, as crianças tornaram-se as protagonistas no seu processo de aprendizagem, o que deverá promover um maior desenvolvimento holístico das mesmas.

Para isso, ao longo da minha prática, observei as crianças durante os diferentes momentos da rotina, de forma a perceber quais os seus interesses e questioneei as crianças acerca do que gostavam de fazer, apresentando propostas ou aproveitando as intervenções das mesmas. As planificações das atividades foram realizadas de acordo com as vivências das crianças e tendo em conta a sua opinião e os objetivos traçados.

Outra das intenções delineadas foi **potenciar momentos de cooperação e partilha de conhecimentos**. Estes momentos promovem questões éticas do que é aprender a viver em sociedade, “aprender a cooperar com os outros no próprio acto de

aprender, é assumir a nossa própria condição comunitária, onde cada um não é sozinho, onde Ser Humano é Ser-Com-os-Outros.” (Cochito, 2004, p.13). Com esta intenção, o meu objetivo prendeu-se em criar momentos de partilha de conhecimentos, confrontando diferentes opiniões, de forma a que as crianças aprendessem a escutar e respeitar o ponto de vista do outro, tornando o processo de aprendizagem tão reflexivo quanto isso é acessível às crianças deste grupo etário. Através da realização de um processo contínuo de aprendizagem baseado nas questões da partilha de conhecimentos e cooperação nas diferentes atividades, as crianças aprendem a comunicar-se com o outro e a resolver conflitos de forma autónoma.

Como referido acima, na caracterização do grupo de crianças, apesar de serem crianças ativas e com vontade de partilhar conhecimentos, têm alguma dificuldade em esperar pela sua vez, interpelando e distraíndo-se com as outras crianças. Esta intenção vai ao encontro dessa preocupação, sendo que o meu objetivo foi, com uma rotina de partilha de conhecimentos e momentos de cooperação, arranjar estratégias para que as crianças respeitassem a sua vez de falar e escutassem as demais.

Cochito (2004) refere que “desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento são processos sociais e a cooperação é indispensável à sua construção.” (p.3). Neste sentido, é crucial que o educador proporcione ao grupo atividades cooperativas de partilha, construção e discussão, promovendo a importância da entreaajuda e da troca de aprendizagens.

A aprendizagem humana é um processo intrinsecamente relacional. Neste sentido, o meio social influencia a construção dos processos cognitivos, afetivos e emocionais da criança. Desta forma, **promover interações sociais e afetivas positivas entre adulto e criança** torna-se um ponto fulcral para que a criança confie no educador e, conseqüentemente, desenvolva a confiança nas suas capacidades.

De forma a alcançar esta intenção, foquei-me em desenvolver uma relação de proximidade, confiança, afeto e respeito com as crianças ao longo de toda a minha prática. Neste sentido, e tendo em conta que a escuta e a comunicação são pontos facilitadores de desenvolvimento de interações sociais, preocupei-me em responder de forma facilitadora às necessidades das crianças, respeitando o temperamento e a individualidade de cada uma. Durante os momentos de exploração livre, procurei participar nas brincadeiras das crianças, seguindo o seu ritmo e interesses. Para isto, preocupei-me sempre por manter a comunicação enquanto forma de “dar-e-receber”, como apontam Post e Hohmann (2003), que se prende com um espírito de entreaajuda

e cooperação, através de um diálogo equilibrado, em que a criança tem espaço para falar, proporcionando um ambiente de partilha.

Por fim, a intenção **desenvolver atividades significativas para as crianças** adveio do conhecimento dos interesses e dificuldades das crianças. Para isso, decidi priorizar uma abordagem de descoberta e lúdica, de forma a suscitar o interesse das crianças pelas atividades realizadas. De acordo Ausubel, citado por Pelizzari et al. (2002), a aprendizagem significativa através da descoberta e dos interesses dos intervenientes traz vantagens à aquisição de novos conhecimentos:

“Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”, para dizer de outra maneira”. (p.39 e 40)

Para que todas estas intenções fossem possíveis de realizar, foi necessário conhecer bem o grupo de crianças, investigando quais os seus interesses e necessidades, através da observação dos diferentes momentos da rotina e da interação com as crianças.

2.1.2. Com as famílias

As grandes intenções delineadas para com as famílias consistiram em i) estabelecer uma relação de confiança com as famílias; ii) garantir a troca de informações acerca das planificações com as crianças e iii) promover a participação das famílias no contexto socioeducativo.

“A família constitui, de facto, o primeiro ambiente em que cada indivíduo desperta como pessoa, portanto, é um espaço educativo por excelência, podendo considerar-se o núcleo central do desenvolvimento da criança” (Bernardes, 2004, p. 19). Assim sendo, são as famílias que promovem os primeiros conhecimentos e os primeiros hábitos nas crianças. Por isto, é crucial estabelecer relações positivas com as famílias e promover a sua participação na vida das crianças no jardim de infância.

Estabelecer uma relação de confiança com as famílias tornou-se uma intenção fulcral para a minha ação. A função do JI passa por promover aprendizagens,

tendo em atenção os valores, a cultura e os conhecimentos base de cada criança. Neste sentido, é necessário conhecer as características do meio em que a criança está inserida.

A família e a escola são dois contextos sociais que, segundo Friães (2018), contribuem para a educação da mesma criança. Neste sentido, é importante fomentar a relação entre estes dois grupos, tendo em conta que são coeducadores da mesma criança. Como refere Bove, citado por Post e Hohmann (2003), “Ao mesmo tempo que pais e [educadores] estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos” (p.299).

Canário (2007) revela que estreitar a relação entre a escola e as famílias promove um maior sucesso educativo das crianças, um maior sentido de valorização e de legitimidade das famílias e mais satisfação por parte dos profissionais de educação. Deste modo, Post e Hohmann (2011) afirmam que, para proporcionar um ambiente educativo de qualidade às crianças, é necessário criar uma relação de confiança e respeito entre as famílias e a equipa educativa.

Desta forma, é importante existir, de ambas as partes, uma partilha de informações constante sobre as crianças, assim como a participação em atividades conjuntas. Este método vai permitir que as famílias e os educadores conheçam melhor cada criança e quais as estratégias que funcionam melhor com cada uma.

Neste sentido, considerei essencial estabelecer esta intenção de criar uma relação de partilha, confiança e respeito entre educador e famílias.

Garantir a troca de informações acerca das planificações com as crianças tornou-se então outro ponto crucial durante a minha prática. Spodek (2002) refere que a comunicação informal e transmissão de informação entre os adultos acerca da educação da criança é um mecanismo importante, em que os pais conhecem os seus filhos e aprendem, também, a conhecer a função parental.

Praticar uma comunicação aberta, de acordo com Post & Hohmann (2003) implica conversar de uma forma honesta e direta. Quando me comecei a aperceber que as famílias me reconheciam como uma figura da sala, em que podiam confiar, tornou-se importante conversar com as mesmas acerca do que estava a realizar com as crianças na sala e sobre os seus progressos. Desta forma, as famílias começaram também a transmitir-me recados acerca dos seus educandos e partilhar momentos do seu dia a dia fora da escola. Para além disto, existiram momentos de partilha informal na entrega e recolha das crianças acerca do que tinha sido realizado naquele dia e, no

final, as crianças fizeram uma apresentação às famílias de grande parte do trabalho realizado.

“A participação dos pais na vida da criança é essencial, e quando se estende até a escola, torna-se o processo de aprendizagem uma extensão daquilo que se iniciou em seu convívio familiar” (Crepaldi, 2017, p.11737). Assim, **promover a participação das famílias no contexto socioeducativo** tornou-se um ponto essencial durante a minha prática. Para além da partilha de momentos importantes passados na sala, também promovi a participação das famílias no projeto desenvolvido, através da realização de propostas com as crianças em casa e posterior partilha na sala de atividades.

2.1.3. Com a equipa

Com a equipa educativa, as intenções traçadas foram as seguintes: i) estabelecer uma relação de confiança e respeito com a equipa educativa e ii) estabelecer um trabalho cooperativo e de partilha reflexiva.

Estabelecer uma relação de confiança e respeito com a equipa educativa foi uma das intenções delineadas, no sentido de promover uma relação em que o bem-estar com a educadora cooperante e a assistente operacional da sala fosse garantido.

De acordo com Frantz (2001), “aprender com os outros, construir conhecimento e transmiti-lo é uma característica do ser humano” (p.252). Através deste contacto, adquirimos novas aprendizagens. Desta forma, partilham-se experiências de vida, métodos e técnicas e novos caminhos a respeito da realidade.

O mesmo autor refere, ainda, a importância “de um processo de interlocução de diferentes vozes que se aproximam, solidarizam-se, identificam-se para a construção de espaços comuns de atuação, sem, no entanto, renunciarem a si mesmas, preservando, assim, as condições e as posições do diálogo de seus saberes, de suas experiências de vida.” (p.248). Torna-se, então, crucial a existência do diálogo, da partilha e do respeito pelo espaço do outro. Desta forma, é propício existir um clima relacional positivo, onde os agentes educativos conhecem e confiam no trabalho dos demais.

Assim sendo, de modo a promover um clima relacional saudável, baseámos a relação entre a equipa em diálogos formais e informais, na partilha e entreajuda.

Estabelecer um trabalho cooperativo e de partilha reflexiva é um ponto fulcral para promover uma prática positiva e aperfeiçoada, tendo em conta que a partilha e reflexão acerca de diferentes opiniões e conhecimentos favorece novas aprendizagens e, conseqüentemente, promove a melhoria da prática pedagógica. De acordo com Machado e Formosinho (2016), esta partilha “expande continuamente a sua capacidade de criar o seu futuro, porque nela as pessoas detetam e corrigem erros, incorporam novas formas de pensar e decidem novas práticas.” (p.13)

Posso, ainda, apoiar-me nas ideias de Machado e Formosinho (2016), quando referem que

A escola torna-se comunidade de aprendizagem profissional quando nela se encontram as seguintes características: valores e perspetivas partilhadas, responsabilidade coletiva pela melhoria da educação oferecida, aprendizagem focalizada nos estudantes e na melhoria das competências dos professores, colaboração e desprivatização da prática, aprendizagem profissional a nível individual e de grupo, abertura à mudança e ao estabelecimento de redes e alianças, relações de trabalho fundamentadas na confiança, no respeito e no apoio mútuo. (p.19)

2.2. Avaliação

Silva et al. (2016) referem que a avaliação consiste num processo de análise e reflexão por parte do educador acerca da sua prática. Esta avaliação permite ao educador recolher e tratar as informações necessárias de forma a adequar o planeamento à evolução do grupo.

De acordo com Cabrita e Silva (2008), o processo de avaliação da ação é fundamental para que o educador tome decisões e aperfeiçoe a sua prática educativa, tratando-se, assim, de um caminho para a aprendizagem, que “ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajudará a compreender o que acontece e porquê e nos facilitará a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas.” (p.538). Neste sentido, é crucial fazer uma avaliação contínua da prática profissional.

De forma a avaliar a minha ação, realizei notas de campo, planificações e a sua avaliação e reflexões semanais, para além das conversas informais com a equipa educativa.

Tuckman (2000) refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo.

Bogdan e Biklen (1994) referem que as notas de campo são um complemento necessário da observação participante. Estas servem para registar as informações observadas de uma forma objetiva e clara. Os mesmos autores afirmam que as notas de campo apresentam dois tipos de informação - descritiva e reflexiva, sendo que na primeira o objetivo é representar o acontecimento, explicitando o local, as ações e as conversas observadas, enquanto que as informações reflexivas têm como intenção apresentar o ponto de vista do observador, as suas ideias, sugestões e preocupações.

As notas de campo foram, então, um instrumento necessário durante a minha prática, de forma a recolher informações para a minha investigação, assim como informações sobre as crianças, a sala de atividades e a equipa educativa. A parte reflexiva das notas de campo, permitiu-me avaliar a minha prática, assim como as intenções delineadas para a mesma.

As reflexões diárias foram também uma constante durante a minha prática. “Uma abordagem reflexiva atribui valor ao processo de construção do conhecimento, tanto pessoal, quanto profissional do professor, agregando legitimidade ao solo epistemológico que fundamenta a sua Práxis.” (Schmitt, 2011, p.60). Neste sentido, tornou-se crucial fazer uma reflexão que assentasse em um ou mais tópicos centrados em acontecimentos ocorridos durante a semana, que me despertaram curiosidade ou dúvida, considerando necessário procurar fundamentação e refletir acerca destes. Desta forma, obtive novos conhecimentos para a minha prática presente e futura, melhorando, assim, a minha ação pedagógica.

A avaliação das planificações foi também realizada no final de cada atividade, no sentido de perceber o desenvolvimento das crianças, assim como se as atividades propostas correram conforme o planeado, aspetos e estratégias a melhorar e a reação das crianças e da equipa educativa às mesmas. A esta avaliação, junto as conversas informais com a equipa, com sugestões e melhorias, que me ajudaram a construir uma melhor prática educativa.

Estas formas de avaliação foram, então, essenciais para o cumprimento das intenções traçadas com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

A primeira intenção delineada para com as crianças - **promover a participação das crianças no processo de aprendizagem** – foi alcançada, tendo em conta que as

atividades propostas surgiram do interesse ou necessidade das crianças. Foi também desenvolvido um projeto que partiu do interesse de todo o grupo, sendo que as atividades planejadas foram sugeridas pelas crianças ou estas demonstraram interesse no tópico. No que refere à problemática em estudo, as atividades propostas foram estruturadas por mim, tendo em conta que o objetivo da investigação era proporcionar atividades de estimulação das consciências fonológica e morfológica.

De forma a promover a participação das crianças, estas foram sempre questionadas sobre o que queriam fazer e como queriam fazer. O meu intuito foi sempre que as crianças tivessem interesse pelas propostas e, por isso, estas tinham que lhes ser significativas. No entanto, a participação das crianças na avaliação das propostas não foi tão evidente, sendo que não foi realizada de forma constante. Após certas atividades as crianças referiam o que mais gostaram e menos gostaram e, por vezes, eu questionava-as acerca do que tinham aprendido ou fazia um resumo das atividades realizadas.

Potenciar momentos de cooperação e partilha de conhecimentos foi, também, uma intenção cumprida, tendo em conta que parte das atividades planejadas foram pensadas para serem realizadas em pequeno grupo, em que as crianças tinham que cooperar entre si, de forma a alcançar um objetivo. Mesmo em atividades de grande e pequeno grupo, tentei promover a partilha de materiais e ideias, de forma a que as crianças se entreasudassem. A partilha de conhecimentos em grande grupo foi realizada de forma constante, em reuniões diárias com as crianças ou após a realização das atividades. Isto fomentou o diálogo entre o grupo e promoveu o respeito pela sua vez de intervir.

Promover interações sociais e afetivas positivas entre adulto e criança foi uma intenção fomentada desde o início da PPS II, sendo que o meu foco principal foi dialogar com as crianças durante os diferentes momentos da rotina, de forma a conhecê-las e a criar uma relação de empatia com as mesmas. Durante os tempos de escolha livre, sempre me juntei às crianças, de forma a participar nas suas atividades e brincadeiras, seguindo as suas ideias e sugestões. A nível afetivo, preocupei-me em assumir uma postura responsiva e proporcionar às crianças um ambiente securizante. Para isso, disponibilizei-me para lhes prestar cuidados, de forma a ganhar a sua confiança, para que exteriorizassem as suas necessidades e sentimentos.

A última intenção traçada com as crianças - **desenvolver atividades significativas para as crianças** – foi, também, alcançada. Para a planificação das

atividades com as crianças procurei ter sempre em conta os seus interesses, necessidades e sugestões, assim como as aprendizagens significativas que podiam surgir através das atividades.

Elaborei, também, um portefólio de uma das crianças do grupo (Cf. Anexo H). Este apresenta-se com um instrumento de avaliação individual que compila diversas informações acerca do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste sentido, é baseado na observação e no registo, assim como em narrativas e fotografias, onde o importante “é ver a criança sob vários ângulos de modo a acompanhar a evolução das suas aprendizagens” (Marchão & Fitas, 2014, p.30).

Este portefólio foi construído em conjunto com a criança, onde esta teve a oportunidade de escolher o que colocar no mesmo e falar acerca das suas aprendizagens. De acordo com Marchão e Fitas (2014), “é importante que a criança participe da construção do portefólio com autonomia, com a intenção do sentido de autoavaliação em que reconheça, nas suas produções, a sua aprendizagem, refletindo sobre as mesmas.” (p.31). Desta forma, a criança toma consciência das suas conquistas e progressos.

Torna-se importante realçar que o portefólio foi realizado com o consentimento da família e da criança, assentando em princípios éticos e deontológicos. Assim, os registos efetuados reúnem diversas fotografias de trabalhos e ações da criança e comentários da mesma, em conjunto com os comentários do adulto.

Passemos, então, para as intenções delineadas para com as famílias.

De modo a **estabelecer uma relação de confiança com as famílias** comecei por me apresentar às mesmas, afixando uma folha à porta da sala (Cf. Anexo I) com o meu nome, informações úteis sobre o estágio que iria realizar e contactos, de forma a dar-me a conhecer às famílias. Ao longo da minha prática, recebi as famílias de forma calorosa à chegada e à partida, cumprimentando-as e conversando com as mesmas acerca das crianças. Particpei, também, nos desafios realizados em conjunto com as famílias e as crianças e nas reuniões com a educadora, demonstrando a minha vontade e capacidade de trabalho com as crianças.

Garantir a troca de informações acerca das planificações com as crianças foi uma intenção realizada não com tanta consistência, tendo em conta que as atividades realizadas com as crianças foram partilhadas com as famílias através das suas produções ou de conversas informais entre mim, as crianças e as famílias. No

entanto, considero que poderia ter exposto as planificações à porta da sala, permitindo a sua visualização a todas as famílias antes das atividades serem realizadas.

De forma a **promover a participação das famílias no contexto socioeducativo**, proporcionei alguns momentos de trabalho em conjunto e partilha de conhecimentos das crianças com os pais. Assim, foquei a sua participação em atividades de partilha, diversão e aprendizagem em conjunto realizadas em casa e posterior partilha com o grupo de crianças. Aqui, verifiquei que as crianças tiveram prazer em fazer atividades em conjunto com os pais e sabiam explicar o que fizeram. A apresentação do projeto realizado pelas crianças à família foi um dos momentos da sua participação no contexto socioeducativos, onde os pais tiveram a oportunidade de ver as produções das crianças, assim como as aprendizagens adquiridas. Aqui, puderam colocar também questões e participar nos jogos realizados pelas crianças com as mesmas.

Por fim, as intenções traçadas para com a equipa educativa foram, também, cumpridas.

Para **estabelecer uma relação de confiança e respeito com a equipa educativa** preocupei-me em criar ligação baseada em conversas informais, em que a partilha e as preocupações fossem ponto fulcral. Assim, através do diálogo, foi criada uma relação de respeito, confiança e carinho, em que todas as partes se sentiam à vontade para partilhar as suas ideias e sugestões.

Estabelecer um trabalho cooperativo e de partilha reflexiva foi uma intenção bem-sucedida, tendo em conta que as planificações delineadas foram sempre discutidas com a educadora, assim como a posterior avaliação das mesmas. A partilha de preocupações, sugestões e dinâmicas também foi sempre feita com a equipa educativa. Para além disso, a equipa foi sempre envolvida nas atividades propostas por mim, não só na sua planificação, mas também realização, o que proporcionou uma melhor dinamização e avaliação das mesmas.

No geral, posso concluir que a avaliação das intenções delineadas é positiva, sendo que as mesmas foram todas cumpridas. Torna-se importante referir que a participação das famílias e a intervenção, partilha e ajuda da equipa educativa foram pontos fulcrais para que fosse possível cumprir as intenções traçadas

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | " |

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Ao longo das primeiras semanas da PPS II, foi possível observar um grande interesse por parte das crianças pelas letras dos seus nomes, pelas suas semelhanças com os nomes das outras crianças e com outras palavras.

O grupo, no geral, fazia várias referências no que tocava ao som ou aos constituintes das palavras, como é possível observar nas seguintes notas de campo:

Durante a reunião da tarde, estávamos a explorar o género dos nomes próprios e as crianças disseram que o nome masculino de Carolina, seria Carolino. O S.C., ao ouvir, disse que Carolino parecia violino. (Nota de campo do dia 19 de novembro de 2019)

C.B.: Girassol, tem uma palavra lá dentro, gira

Estagiária: Girassol, será que só tem uma?

C.B.: Girassol, gira!

Estagiária: Gira Sol, vê lá bem.

C.B.: Gira e Sol, tem duas! (Excerto da nota de campo do dia 19 de novembro de 2019)

Surgiu, assim, a realização de um projeto sobre as letras e as palavras, onde foram trabalhadas diversas áreas do domínio da linguagem oral, como a fonologia e a morfologia das palavras. Aproveitando o interesse das crianças pelas rimas e construção das palavras, resolvi desenvolver um estudo acerca do desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica em crianças com idades entre os 3 e os 6 anos.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

3.2.1. O que é a consciência fonológica

As crianças quando aprendem a falar, não têm consciência de que as palavras são formadas por sucessões de sons, uma vez que apenas focalizam a sua atenção e o seu interesse na significação do que estão a ouvir e do que pronunciam. (Ferraz et. al, 2018, p.4)

Mutter (2004), citado por Ferraz et al. (2018) define a consciência fonológica como a capacidade metalinguística que a criança tem para compreender e manusear os segmentos fonológicos de uma determinada palavra.

Assim, a consciencialização de que as palavras orais e escritas são constituídas através de uma estrutura fonológica organizada corresponde à consciência fonológica. Freitas et al. (2007) referem que a criança exprime a sua consciência fonológica através da sua capacidade de identificar e isolar unidades fonológicas de uma palavra.

Os mesmos autores apontam para três tipos de consciência fonológica a nível da sílaba: i) consciência silábica – capacidade de isolar sílabas (pra.tos); ii) consciência intrassilábica – capacidade de isolar unidades dentro da sílaba (pr.a-t.os); iii) consciência fonémica – capacidade de isolar sons da fala.

3.2.2. Como se desenvolve a consciência fonológica

“As etapas de aquisição da consciência fonológica dependem das experiências linguísticas, do desenvolvimento cognitivo da criança, e da exposição ao sistema alfabético para aquisição da leitura e escrita.” (Fernandes e Rosado, 2020, par. 7)

Fernandes e Rosado (2020) referem que é até aos três anos que as crianças desenvolvem a capacidade de discriminação auditiva, ou seja, aprendem a distinguir os diferentes sons do que os rodeia e da fala. É, então, a partir da idade pré-escolar que as crianças começam a aceder à capacidade de consciência fonológica, isto é, começam a fazer jogos de rimas, a produzir palavras novas ou pseudopalavras, a dividir e a juntar sílabas.

“A evolução da consciência fonológica segue um percurso que vai da sensibilidade a segmentos maiores da fala como as palavras ou as sílabas para a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras” (Sim-Sim et al., 2008, p.49). Isto significa que a sensibilidade fonológica é desenvolvida dos maiores para os menores segmentos fonológicos.

Chard e Dickson (1999) apresentam quatro fases da consciência fonológica: sensibilidade às rimas de palavras, consciência silábica, consciência da unidade intrassilábica e consciência fonémica. No entanto, a rima pode ser considerada como um constituinte intrassilábico, tendo em conta que, para reconhecer rimas, é necessário isolar sons da sílaba.

Segundo Freitas et al. (2007), a consciência silábica é a primeira a ser desenvolvida, sendo que a criança é capaz de dividir as palavras em sílabas desde cedo, mesmo sem reconhecer esse conceito. Por outro lado, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica são desenvolvidas de forma mais demorada. De acordo com

os autores, a primeira é geralmente desenvolvida em idade pré-escolar, ou mesmo na creche. Já as duas últimas, os autores referem que são raros os casos em que as crianças entram no primeiro ciclo com estas capacidades desenvolvidas.

3.2.3. Como se avalia a consciência fonológica

Sim-Sim et al. (2008) apresentam diversas tarefas que permitem avaliar a consciência fonológica da criança:

- Tarefas de contagem, em que se pede às crianças que contem as sílabas ou os fonemas de palavras ditas oralmente. (Diz-me quantos “bocados” tem a palavra cavalo?)
- Tarefas de classificação, em que se pede às crianças que classifiquem um conjunto de palavras, com suporte figurativo, segundo critérios silábicos ou fonémicos. (“Vou-te dizer três palavras: «roda», «vila» e «rato». Duas destas palavras começam pelo mesmo «bocadinho pequenino». Tenta dizer-me quais são.”)
- Tarefas de segmentação, em que se pede às crianças que dividam palavras em sílabas ou fonemas. (“Diz-me quais os «bocadinhos pequeninos» da palavra «chá»”).
- Tarefas de síntese ou reconstrução, em que se pede às crianças que, a partir de um conjunto de sílabas ou de fonemas ditos oralmente, descubram de que palavra se trata. (“Vou-te dizer uma palavra aos bocados: ca/va/lo. Tenta adivinhar que palavra é que eu disse.”)
- Tarefas de manipulação, em que se pede às crianças que omitam, acrescentem ou troquem de posição uma sílaba ou um fonema de diversas palavras. (“Diz-me o primeiro bocado da palavra «galinha». Agora diz-me o que fica da palavra se não disseres esse bocado.”) (p.49)

3.2.4. O que é a consciência morfológica

De acordo com Correa (2005), “a consciência morfológica diz respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua” (p.91). Assim, a consciência morfológica refere-se à formação das palavras, ao modo como flexionam e como interpretam funções diferentes numa frase.

A morfologia, de acordo com Gomes (2007), constitui-se como área da linguística que

- a) Estuda as classes gramaticais, isto é, os grupos de unidades linguísticas que apresentam propriedades comuns e idêntico sistema de flexão: número, gênero, pessoa, grau, tempo, modo, voz, aspecto, etc.
- b) Estuda os diversos modos de formação de palavras. (p.23)

A morfologia trata a parte da gramática que se ocupa da estrutura interna das palavras. De acordo com Henriques (2009), a morfologia estuda “a análise dos princípios formais que fazem dos morfemas a unidade básica da primeira articulação da linguagem, isto é, a unidade que é dotada de um valor semântico indivisível, tanto no âmbito da estrutura como no da formação.” (p.14). Um morfema é, então, a menor unidade gramatical identificável, que contém valor semântico. Neste sentido, através dos morfemas constituintes de cada palavra, é possível compreender o seu significado, “é a depressão das formas mínimas, ou morfemas, constituindo o vocábulo formal unitário, que se chama a análise mórfica. Por meio dela procede-se à descrição rigorosa das formas de uma língua dada.” (Camara, 1992, p.72)

Henriques e Gomes (2017) classificam os morfemas em três grupos: o radical, os afixos e morfemas flexionais. O radical corresponde ao núcleo da palavra, sendo que só por si apresenta um significado, podendo corresponder a uma palavra – é um morfema livre. Por outro lado, os afixos são unidades de significado gramatical, não podendo ocorrer isoladamente numa frase – são morfemas presos. Estes são classificados como derivacionais, tendo em conta que fazem parte da formação das palavras. Os afixos apresentam diferentes nomes, consoante a sua posição na palavra. Os prefixos são os morfemas introduzidos antes do radical e os sufixos são introduzidos depois do radical. No geral, ambos alteram o significado da palavra, embora apenas os sufixos tenham a capacidade de modificar a classe gramatical do radical. Os morfemas flexionais e, bem como os afixos, não têm autonomia lexical. Estes morfemas acrescentam ao radical informação gramatical referente ao número, gênero, tempo verbal e grau. Neste sentido, ocorrem, tal como os sufixos, no final da palavra.

Se considerarmos a palavra “infelizmente” estamos presentes a uma palavra com três morfemas: um radical (feliz), um prefixo (in) e um sufixo (mente). Por outro lado, se desconstruirmos a palavra “casas”, estamos presentes a um radical (casa) e à sua flexão em número (s).

Tendo como adquirido o conceito de consciência morfológica como a capacidade de compreender que as palavras são formadas por um morfema-base, podendo conter afixos que alterem o seu significado e como é que esse processo se desenvolve, torna-se importante perceber como se desenvolve a consciência morfológica nas crianças.

3.2.5. Como se desenvolve a consciência morfológica

De acordo com Rosa (2003), a consciência morfológica pode ser desenvolvida a nível implícito e a nível explícito, sendo que a primeira fonte de consciência morfológica é a linguagem oral. Seixas e Rosa (2010) referem que estudos desenvolvidos demonstram que as crianças adquirem informação morfológica desde cedo e implicam-na no seu diálogo, mas que o ensino formal da morfologia promove e é necessário à aprendizagem da leitura e da escrita.

Gombert, citado por Mota (2009) refere que

algum grau de consciência metalinguística é necessário para que se possa aprender a ler e a escrever, no entanto a habilidade verdadeiramente metalinguística dependeria de aprendizagens explícitas, principalmente da aprendizagem da leitura e da escrita. Esse grau inicial de habilidade metalinguística é chamado de implícito ou epilinguístico, em oposição à habilidade metalinguística, que seria explícita. (p.159)

Neste sentido, algumas conceções morfológicas podem ser desenvolvidas nas crianças de forma natural, através do seu contacto com a linguagem. A capacidade de compreender e alterar a estrutura interna das palavras de forma explícita é desenvolvida através das experiências que a criança tem com a linguagem oral e escrita. No entanto, como referido em Rosa (2020), o conhecimento morfológico pode ser promovido através de atividades planificadas pelo adulto, tendo em conta que a complexidade da estrutura morfológica das palavras pode necessitar de experiências específicas.

Desta forma, é necessário que a criança experiencie e contacte com as propriedades básicas da linguagem, de forma a compreendê-las para, mais tarde, as exteriorizar. Assim, a criança desenvolve o domínio das estruturas morfológicas mais complexas e é capaz de as aplicar no dia-a-dia de forma autónoma.

Seixas (2007) apresenta os quatro níveis de desenvolvimento da consciência morfológica, de acordo com Gombert (1992):

1. O 1º nível seria constituído pelo conhecimento tácito ou implícito das regras morfo-sintáticas, que ainda não sendo consciência propriamente dita, é considerado um pré-requisito para a posterior análise e uso consciente da língua.
2. O 2º nível caracteriza-se pela organização de um controlo epilinguístico estável, que se reflecte na capacidade para usar estratégias definidas ou manipular os aspectos estruturais mais gerais da língua. Sendo este o aspecto que de forma mais frequente é avaliado nos estudos de consciência metalinguística.
3. O 3º nível caracteriza-se por um controlo intencional que decorre da capacidade para identificar a existência de regras morfo-sintáticas e de as articular e manipular.
4. Finalmente o 4º nível é caracterizado pela capacidade de reflectir sobre o próprio conhecimento das regras morfo-sintáticas ou sobre o próprio desempenho em tarefas que requerem conhecimento morfo-sintático. (p.7)

3.2.6. Como se avalia a consciência morfológica

De modo a avaliar a consciência morfológica das crianças, existem variadas tarefas que exigem uma reflexão sobre o significado das palavras e a manipulação de morfemas, de forma a verificar o desempenho das crianças.

Seixas e Rosa (2010) apresentam diversas tarefas, baseadas em vários estudos sobre o desenvolvimento da consciência morfológica, que nos permitem verificar esse desempenho por parte das crianças:

1. Tarefa de Complemento de Frases, que consiste na formulação de frases, em que a criança deve completar a frase de forma correta, enunciando estímulos linguísticos. Os autores afirmam que estudos recentes fazem o uso de pseudopalavras (“palavras” inventadas), que obedecem às regras da fonologia e morfologia da língua, embora não contenham significado. [ex. Hoje, comi um palo. Amanhã vou comer dois _____ (palos)].
2. Tarefa de Derivação Morfológica, que implica que a criança realize o princípio da decomposição – decompor uma palavra derivada, subtraindo o seu sufixo, ou da derivação – criar uma palavra derivada através da sua

forma primitiva. [ex. O senhor jardineiro cuida do _____(jardim). Ou Comprei estas flores na _____ (florista)].

3. Tarefa de Relacionamento Morfológico, que consiste em atividades de família de palavras. Neste sentido, são apresentadas às crianças diversas palavras da mesma família ou não. O objetivo é a criança reconhecer as palavras que estão ou não relacionadas. (ex. casa-casinha, mar-maré, carro-carrinha).
4. Tarefa da Replicação do Erro, em que a criança deve localizar e corrigir o erro gramatical numa frase. (ex. “O Gonçalo é bonita”, que deve ficar “O Gonçalo é bonito”).
5. Tarefa da Analogia de Frases ou Palavras, que está estruturada segundo o esquema “A está para B, assim como C está para D”. Assim, são apresentadas duas frases (A e B), que apresentam determinada relação morfológica. De seguida, é apresentada a frase C, que a criança deve relacionar com a frase D, através da observação das frases A e B. Aqui, podemos verificar se a criança consegue relacionar as modificações ocorridas nas frases e reproduzi-las. [ex. Ele brinca com o João – Ele brincou com o João. A mãe lava a roupa - _____ (A mãe lavou a roupa)]
6. Tarefa da Identificação do Morfema-Base, cujo objetivo é identificar o morfema-base de uma determinada palavra composta por prefixação ou sufixação. (ex. Tristeza – triste, felicidade – feliz).

3.2.7. Como se relacionam a consciência fonológica e a consciência morfológica

Rosa (2020) refere que existem estudos que demonstram que a consciência fonológica se relaciona com a consciência morfológica. Como afirma Correa (2005), a consciência fonológica desempenha um papel essencial na aquisição da escrita alfabética. No entanto, a autora ressalta que a correspondência fonológica não é suficiente para aprendizagem da escrita, tendo em conta as alterações de certos vocábulos consoante o seu significado.

Segundo Mota (2009), a escrita combina dois tipos de princípios: o princípio fonográfico e o semiográfico. O primeiro refere-se às unidades gráficas que compõem os sons da fala (consciência fonológica). Por outro lado, o segundo, refere-se ao significado que os grafemas representam (consciência morfológica).

Neste sentido, “para escrever ortograficamente é necessário que as crianças desenvolvam competências que lhes permitam refletir sobre a estrutura das palavras e sua colocação na frase.” (Correa, 2005, p. 91). A consciência morfológica permite, então, a par com a consciência fonológica, compreender e adquirir a escrita alfabética.

Assim, de forma a desenvolver a consciência fonológica e morfológica, é importante que o educador proporcione às crianças do jardim de infância momentos lúdicos que potenciem a aquisição das mesmas.

3.3. Roteiro metodológico e ético

Neste ponto será descrita a metodologia utilizada no presente estudo, no que se refere às questões de investigação e objetivos do estudo, à natureza e desenho do estudo, à caracterização dos participantes e às técnicas de recolha e análise de dados utilizadas. Ainda neste ponto, vão ser descritos os princípios éticos que orientaram a minha prática, tendo por base a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, publicada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011).

3.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

De forma a orientar o presente estudo, defini questões de investigação referentes ao desenvolvimento das consciências fonológica e morfológica em crianças com idade pré-escolar: i) quais são as competências de crianças em idade pré-escolar no que respeita à consciência fonológica?; ii) como promover o desenvolvimento da consciência fonológica?; iii) quais são as competências de crianças em idade pré-escolar no que respeita à consciência morfológica?; iv) como promover o desenvolvimento da consciência morfológica?.

O objetivo do presente estudo prende-se em compreender se as crianças em idade pré-escolar já demonstram evidências de desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica e perceber se é importante estimular esse desenvolvimento através de momentos direcionados especificamente para esse efeito no jardim-de-infância.

3.3.2. Natureza e desenho do estudo

Face às questões de investigação e aos objetivos traçados, foi realizado um estudo de investigação-ação (I-A), que, como refere Costa (2015), se trata uma

investigação participante, que procura unir a teoria à prática, através da intervenção dos participantes do estudo no processo de pesquisa. “Com a investigação há uma acção que visa a transformação da realidade” (Coutinho et. al, 2009, p.362). Ou seja, o processo de I-A permite adquirir novos conhecimentos através das transformações resultantes da acção. Desta forma, a investigação apresenta um carater prático e interventivo, de natureza participante e colaborativa.

A investigação insere-se, então, no paradigma qualitativo, que se caracteriza por uma abordagem interpretativa acerca do ambiente natural onde se desenvolve o estudo, com apoio à análise e interpretação dos dados. De acordo com Oliveira (2008), a pesquisa qualitativa é descritiva, utilizando o ambiente natural como fonte direta dos dados, onde a principal preocupação do investigador se prende ao processo e não somente aos resultados.

3.3.3. Caracterização dos participantes

Na presente investigação participaram 18 crianças, sendo 6 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Estas apresentavam idades entre os 4 e os 6 anos e integravam o grupo da sala onde foi realizada a PPS II. Como consta no ponto 1.5 deste relatório, a maior parte das crianças já tinham frequentado o JI em anos anteriores, sendo que apenas 4 dos participantes ingressaram no JI pela primeira vez no ano corrente da realização do estudo.

Uma questão importante a referir é que, ao realizar o estudo, parti dos interesses demonstrados pelas crianças pelas letras e pelas palavras, principalmente pelos seus nomes próprios. Algumas já sabiam quais as letras e como se escreviam e outros queriam descobri-lo.

3.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados

Uma investigação, de acordo com Castro (2012), baseia-se em formas de recolha de informação, que a própria investigação proporciona. Isto é, de acordo com os objetivos do estudo, são seleccionadas técnicas de recolha e análise de dados que permitam responder a esses objetivos. A autora refere que o investigador deve

ir recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de analisar com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu

“olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão. (p. 23 e 24)

De forma a reunir as informações necessárias para dar resposta às questões traçadas sobre a investigação, usufruí de um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados baseados na observação participante, a partir da qual reuni notas de campo, fotografias e vídeos. Castro (2012) refere que esta técnica consiste na observação direta realizada pelo investigador que, por sua vez, participa na ação de modo a compreender da melhor forma os acontecimentos ocorridos.

As notas de campo tiveram como função registar as ocorrências importantes que dão resposta aos objetivos traçados, de forma a adaptar a minha prática pedagógica. Estas foram posteriormente analisadas através de uma divisão categorial, de forma a organizar o material recolhido, passando pela seleção, exploração e codificação do mesmo, como propõem Silva e Fossá (2013). Deste modo, foram criadas unidades de registo, caracterizadas por serem cortes dos dados recolhidos, de interesse à investigação em determinada categoria.

Por outro lado, os meios audiovisuais utilizados para a recolha de dados (fotografia e vídeo) foram ferramentas indispensáveis para a I-A, no sentido em que nos apresentam resultados fiáveis sobre o comportamento das crianças, como refere Castro (2012).

De modo a tratar os dados recolhidos, vou apoiar as minhas questões e conclusões em documentos científicos, através da análise documental, visto que os documentos oficiais constituem, de acordo com Coutinho et al. (2009), uma fonte de informação fidedigna.

3.3.5. Roteiro ético

Já as questões éticas tiveram um papel crucial na minha conduta durante toda a PPSII, assim como no processo investigativo. Neste sentido, tracei um roteiro ético (cf. Anexo J), realizado com base no respeito pela individualidade, interesses, necessidades e direitos das crianças, das famílias e da equipa educativa. Para isso, apoiei-me na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2011) e nos princípios éticos e deontológicos na investigação com as crianças, definidos por Tomás (2011).

Neste sentido, posso afirmar que os objetivos e métodos da investigação foram partilhados com a equipa educativa e com as famílias, no sentido de garantir a troca de informações com as mesmas, assim como criar uma relação de confiança e cooperação de ambas as partes. Neste seguimento, posso garantir, também, que existiu, da minha parte, o respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças e das famílias, sendo que nenhuma informação pessoal sobre as mesmas foi exposta fora do contexto socioeducativo.

Relativamente às atividades planificadas, as crianças foram questionadas sobre qual o seu interesse e vontade para realizar determinada atividade, sendo, assim garantido que os interesses daquelas estavam acima de interesses pessoais e institucionais.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

De forma a recolher os dados para responder às questões traçadas no ponto 3.3.1., comecei por analisar as competências fonológicas e morfológicas das crianças através dos diferentes momentos diários da sala.

Para isso, no que consta a consciência fonológica, tive em conta as diferentes fases da consciência fonológica apresentadas por Chard e Dickson (1999), referidas no ponto 3.2.2. – sensibilidade às rimas de palavras; consciência silábica; consciência da unidade intrassilábica e consciência fonémica, observando e interagindo com as crianças durante as suas atividades diárias, de forma a recolher as informações que me dariam resposta a quais as competências das crianças no que respeita à consciência fonológica. Para recolher os dados sobre as competências das crianças acerca da consciência morfológica, foquei-me nos diferentes níveis de desenvolvimento da consciência morfológica apresentados por Seixas (2007), referidos no ponto 3.2.4. – conhecimento implícito das regras da morfologia; manipulação de aspetos mais gerais da língua; manipulação intencional de palavras de acordo com as regras morfológicas e capacidade de reflexão acerca das regras morfológicas das palavras.

Após o primeiro mês de observação, pude constatar que as crianças apresentam as capacidades fonológicas mais desenvolvidas do que as capacidades morfológicas. Neste sentido, a maior parte do grupo já reconhecia rimas e sabia fazer a divisão silábica das palavras, assim como identificava sons iguais em duas palavras diferentes. No que respeita a consciência intrassilábica e fonémica, apenas duas crianças apresentavam

evidências de compreensão e execução. De seguida, apresento duas notas de campo que demonstram evidências dessa consciência:

A C.B. estava a desenhar e a fazer colagens e escreveu algumas letras no seu desenho.

Estagiária: O que estás a desenhar?

C.B.: É uma câmara para filmar e para tirar fotografias.

Estagiária: Uau! E o que está aí escrito? (A folha tinha as letras MIARIMI escritas)

C.B. (seguindo as letras, da esquerda para a direita): A-vô Zé-é. A-do-ro-te a-vô Zé-é (representando a divisão silábica). (Nota de campo de dia 25 de outubro de 2019)

Estávamos a ler a tabela dos nomes das crianças da sala e estávamos a ver quantas eram as crianças que tinham 5 letras no nome. Depois de chegarmos à conclusão de que eram 5, o G.M. disse “Marta (técnica da terapia da fala) também tem 5 letras e Maria também”. A L.A. que estava a ouvir a conversa disse “Marta e Maria têm quase as mesmas letras, é só tirar o T e pôr o l”. (Nota de campo do dia 13 de novembro de 2019)

Quanto à consciência morfológica, a maior parte das crianças apresentava um conhecimento implícito da morfologia das palavras, principalmente no que toca a alterações flexionais de número e género. No entanto, não recolhi evidências de que as crianças manipulassem as palavras de forma intencional, nem refletissem sobre as regras morfológicas das mesmas.

Neste sentido, em conjunto com as crianças, criámos um projeto intitulado “como podemos brincar com as palavras?”, no sentido de desenvolver as consciências fonológica e morfológica das crianças através de atividades diversas.

Em termos de consciência fonológica fizemos atividades relacionadas com rimas, divisão silábica e manipulação de palavras.

Através da exploração do livro *A rima de Romeu* de Eric Many, concluímos o poema do Romeu, a partir de diversas propostas das crianças. Esta atividade consistia em terminar um poema referido no livro, com uma palavra que rimasse com “amor”. As crianças deram vários exemplos: sonhador, vapor, flor, cor e sabor. Depois, em conjunto, escolheram uma das palavras e completaram o último verso do poema.

Durante a construção do poema, uma das crianças fez o seguinte reparo relacionado com a consciência morfológica, recolhido numa nota de campo:

Hoje criámos uma rima para finalizar a rima do livro *A rima do Romeu*.

As crianças estavam a fazer um desenho sobre a rima do Romeu criada e quando eu estava a ler o poema:

Uma aranha apaixonou-se pelo sol.

Ofereceu-lhe a lua e um girassol.

Como não queria o sol o seu amor

Afastou a aranha e ficou sem cor

C.B.: Girassol, tem uma palavra lá dentro, gira

Estagiária: Girassol, será que só tem uma?

C.B.: Girassol, gira!

Estagiária: Gira Sol, vê lá bem.

C.B.: Gira e Sol, tem duas! (Nota de campo do dia 19 de novembro de 2019)

Ainda relacionado com as rimas, construímos um livro com os nomes das crianças do grupo, baseado no “abecedário sem juízo” de Luísa Ducla Soares e, a pedido das crianças, incluímos as rimas na canção dos bons dias. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos, sendo que, com a minha ajuda e das restantes crianças, construíamos uma frase “sem juízo”, que contivesse uma rima com o nome de cada criança. Posteriormente, cada criança ilustrou a sua página do livro e, em grande grupo, partilhámos o resultado final.

Realizámos, também, tarefas adaptadas às de Sim-Sim et al. (2008), onde criámos vários jogos de grupo cujo objetivo era fazer a contagem da divisão silábica das palavras e pronunciar cada sílaba, assim como tarefas de classificação, em que a criança teve que identificar palavras com o mesmo som. Fizemos, ainda, jogos de manipulação de palavras, em que as crianças tinham que criar pseudopalavras, juntando sílabas de dois objetos ou dois animais diferentes, como é possível observar a figura 1, em que as crianças juntaram uma parte da ovelha a uma parte da girafa e criaram uma “girafelha” (outros exemplos da atividade explorados pelas crianças podem ser observados no anexo K).

Figura 1.

Exemplo da criação de nomes de novos animais. Fonte própria.



A maior parte das crianças demonstrou evidências no que respeita a consciência fonológica e, ao longo do projeto, recolhi diversos dados que demonstram essas evidências. As crianças demonstraram bastante facilidade em encontrar rimas e palavras que começam com o mesmo som. No que respeita à divisão silábica, as crianças apresentaram capacidade de realizar as atividades, tendo maior dificuldade em palavras com uma sílaba. Já a tarefa de criação de pseudopalavras através da junção de sílabas de palavras distintas se demonstrou mais complexa, sendo que apenas uma pequena parte do grupo conseguiu executá-la. No entanto, quando a atividade foi modificada e as crianças, em vez de criarem uma pseudopalavra, tiveram que desconstruir a pseudopalavra dada pelo adulto, grande parte do grupo conseguiu realizar a proposta.

Relativamente ao desenvolvimento da consciência morfológica, baseei-me em algumas tarefas apresentadas por Seixas e Rosa (2010), adaptando-as ao grupo, no que respeita a derivação morfológica, o relacionamento morfológico, a analogia de palavras e a identificação do morfema-base.

Neste sentido, fizemos atividades relativas à família de palavras com diferentes objetivos: o adulto apresentava a imagem de uma palavra e as crianças diziam palavras da família da palavra original. Através da representação escrita, as crianças ligavam as palavras da mesma família, tinham que encontrar a palavra que não fazia parte daquela família e deviam identificar o morfema-base contido nas palavras.

Para estimular a reflexão morfológica de forma lúdica, criaram-se três dados de cores diferentes em cujas faces estavam escritos ou “palavras-mãe” (dado amarelo), ou

prefixos (dado verde) ou sufixos (dado azul). As crianças aprenderam que o dado verde vinha sempre antes da palavra-mãe e o azul sempre depois.

Ouvimos diferentes histórias e de cada uma, selecionámos seis palavras, para serem as “palavras-mãe”. Depois, lançámos os dados e criámos novas palavras, dando-lhes um novo significado.

No que respeita à formulação e interpretação de novas palavras e pseudopalavras, as crianças tiveram mais facilidade em atribuir significados aos sufixos, do que aos prefixos. Os prefixos que as crianças exploraram melhor foram des- e re-. Os sufixos flexionais de grau aumentativo e diminutivo foram mais fáceis. Através da exploração recorrente, as crianças começaram a reconhecer e refletir mais sobre cada morfema.

As crianças descobriram que quando as palavras começavam por “re-”, significava fazer outra vez – por exemplo, *recomer*, seria *comer outra vez*. Quando começavam por “des-”, significava tirar – por exemplo, *descolar*, seria *tirar a cola*. As crianças também descobriram que quando as palavras terminavam em “-inho”, isso queria dizer algo pequeno – *mosquinha* seria uma *mosca pequena*. Quando terminavam em “-ão” queria dizer algo grande – *cabeção* seria uma *cabeça grande*. O sufixo derivacional “-eiro” acrescentava a informação de que era uma *pessoa que fazia qualquer coisa* – *caseiro* seria a *pessoa que trata da casa*. O sufixo derivacional “-or” – como em *saltador* daria a informação de que é uma *pessoa que salta*.

Na figura 2, é possível observar a exploração dos dados de palavras, por parte das crianças. A pseudopalavra “des-salta-(d)or”, segundo as crianças, era uma *pessoa que saltava muito e deixou de saltar*.

Figura 2.

Exploração dos dados de palavras. Fonte própria.



Fizemos ainda atividades em grupo de analogia de palavras, em que o adulto dizia duas palavras com uma determinada relação morfológica e depois pedia ao grupo para fazerem a mesma relação com outra palavra, como é possível observar na seguinte tabela.

Tabela 1.

Analogia de palavras

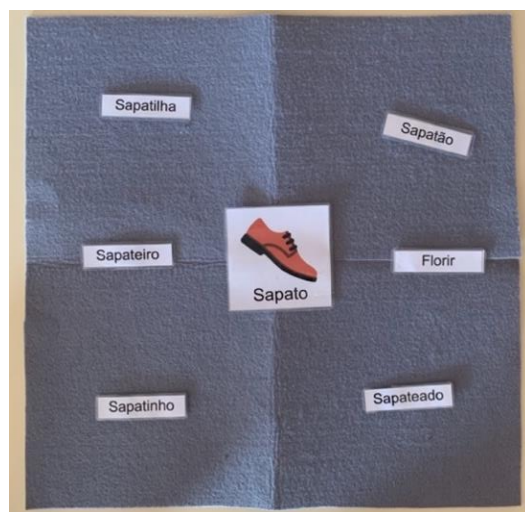
Palavras com determinada relação morfológica	Palavra referida – Resposta esperada
Pinguim - Pinguins	Urso - Ursos
Gordo – Gorda	Urso – Ursa
Dia – Dias	Sol – Sois
Corre – Correr	Voa – Voar
Come – Comia	Salta – Saltava
Cantigas - Cantora	Peixes - Peixeira

As crianças demonstraram bastante facilidade em realizar esta tarefa, sendo que reconheciam a relação morfológica das duas primeiras palavras propostas e conseguiam transportar essa relação para a nova palavra pedida.

A maior parte das crianças demonstrou facilidade em realizar as atividades referentes à família de palavra, após várias explorações, tendo maior dificuldade em distinguir as palavras através da escrita, no que respeita a palavras com grafia parecida (carro e casa). No entanto, a nível oral, as crianças identificavam facilmente as palavras da mesma família, assim como o morfema-base de cada palavra. No decorrer da exploração, as crianças identificavam várias formas para descobrir quais as palavras da mesma família como: “começam pela mesma letra”, “têm muitas letras iguais”, “têm a palavra escondida lá dentro”. Na figura 3, é possível observar o tapete de jogo da palavra intrusa, realizado com a palavra “mãe” sapato.

Figura 3.

Tapete de jogo para encontrar a palavra intrusa/formar famílias de palavras. Fonte própria.



As atividades foram realizadas, primeiramente, de forma orientada, sendo que, depois, as crianças começaram a explorar o material de forma espontânea e livre. Em algumas atividades e brincadeiras foram surgindo em diversos momentos, como nos tempos de reunião de grande grupo e brincadeira.

Neste sentido, surgiram, também, evidências ao longo das atividades diárias ligadas às aprendizagens adquiridas ao longo do projeto, como é possível observar nas seguintes notas de campo:

A educadora contou a história “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr.

Numa das páginas diz “não faz mal ter rodas”. A educadora estava a conversar com as crianças quem é que usava rodas, em que situações e surgiu a questão de uma menina da escola que utiliza um andarilho.

M.Y.: Andarilho parece milho.

Educadora: E tem uma palavra lá dentro, conseguem descobrir qual é?

D.C.: Andar. (Nota de campo do dia 26 de novembro de 2019)

Durante a reunião da tarde, uma criança disse “Gonçala”, em vez de Gonçalo e o G.G. disse “não é Gonçala, é Gonçalo!”. A S.B., que estava a ouvir, disse “se fosse Gonçala era uma menina”. Depois, fizemos um jogo em que as crianças tinham que dizer como ficariam os seus nomes no género oposto. (Nota de campo do dia 19 de novembro de 2019)

Nesta última, as crianças descobriram que para alterar alguns nomes do masculino para o feminino é só trocar a letra O pela letra A. Inventaram também outras palavras terminadas em “-isa” e “-esa” e descobriram que para transformar alguns nomes para o feminino, não basta trocar uma letra, mas sim várias, e que há nomes que realmente existem e outros não.

Conclui-se que, através do estímulo e de atividades direcionadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica, as crianças com idade pré-escolar são capazes de adquirir competências nessas áreas, sendo que a consciência fonológica se desenvolve mais cedo e mais facilmente do que a consciência morfológica.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | " | | " |

De acordo com Sarmiento (2009), a identidade profissional trata um processo conjunto de uma construção inter e intrapessoal e, por isso, “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” (p.48)

Resende et al. (2014) referem que a profissionalidade docente é construída ao longo da vida, começando a desenvolver-se através das experiências anteriores à formação inicial, seguindo-se na formação inicial e, posteriormente, durante toda a carreira docente. Para isto, como menciona Sarmiento (2009), é necessário analisar e refletir acerca de todo o processo de construção social, implicando todos os intervenientes que fazem parte da ação educativa – grupo profissional, crianças, comunidade e contextos.

Neste sentido, considero que a PPS em creche e a PPS em JI, desenvolvidas ao longo da formação académica, em conjunto com as aprendizagens teóricas adquiridas, foram fundamentais para a construção da minha identidade profissional.

Começando pela importância do conhecimento de todo o contexto socioeducativo, de forma a proporcionar às crianças e às famílias experiências variadas baseadas em valores e ideias comuns. Para isto, é necessário que exista uma dinâmica de grupo entre a educadora e os restantes agentes educativos da instituição.

Torna-se importante referir a ideia de que a criança é o principal sujeito de todo o processo de aprendizagem. Todas as crianças são detentoras de uma curiosidade natural sobre o que as rodeias e, por isso, como referem Silva et al. (2016), é crucial que o educador valorize as experiências das crianças, considerando as suas ideias e opiniões e estimulando as suas iniciativas. Para isto, o educador deve considerar cada criança individualmente, sendo que cada uma tem uma identidade singular. Neste sentido, considero necessário observar os comportamentos de cada criança individualmente, de forma a proporcionar a cada uma as melhores experiências de acordo com os seus interesses e necessidades. Este demonstrou ser um processo complexo que requer uma atenção e cuidado por parte do educador a cada criança individualmente, de forma a dar resposta a cada uma.

Durante a minha intervenção nos contextos, é importante realçar que a observação participante como técnica de recolha de dados foi fulcral para recolher e analisar as informações que considerei pertinentes, pois, como referem Mónico et al. (2017), “a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a

possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível” (p.727). Para além disso, foi importante para que criasse uma relação à base da confiança, do respeito e de afeto com as crianças.

Como apontam Cadima et al. (2016), os processos interativos e relacionais entre o educador e as crianças em contexto de jardim de infância apresentam um papel importante no desenvolvimento da regulação emocional das mesmas. Os mesmos autores apresentam dois tipos de processos: os processos interativos gerais que ocorrem com o grupo de crianças e os processos relacionais individuais, que são estabelecidos com cada criança individualmente. Estes processos tornaram-se um ponto fulcral na minha ação, com o objetivo de promover um clima emocional positivo com o grupo, para que as crianças sintam estabilidade, segurança e pertença ao grupo e, conseqüentemente, estejam mais disponíveis para a realização das atividades diárias.

Estes fatores permitem que a construção e gestão do currículo vá ao encontro das necessidades educativas e interesses das crianças. A intervenção do educador deve, então, ser sustentada por uma intencionalidade educativa que permite “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão e Almeida, 2018, pp. 8-9), de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas. Esta gestão do currículo implica que o educador observe e registe episódios significativos sobre as crianças e o contexto socioeducativo para, posteriormente, planear, intervir e avaliar com as crianças o processo de aprendizagem.

As famílias e a escola são dois contextos sociais que, segundo Friães (2018), contribuem para a educação da mesma criança. Neste sentido, considero que é importante fomentar a relação entre estes dois grupos, tendo em conta que são coeducadores da mesma criança. Post e Hohmann (2011) afirmam que, para proporcionar um ambiente educativo de qualidade às crianças, é necessário criar uma relação de confiança e respeito entre as famílias e a equipa educativa. Assim sendo, é importante existir, de ambas as partes, uma partilha de informações constante sobre as crianças, assim como a participação em atividades conjuntas. Este método vai permitir que as famílias e os educadores conheçam melhor cada criança e quais as estratégias que funcionam melhor com cada uma.

Relativamente à relação entre a equipa educativa, sou da opinião que deve existir um ambiente positivo, em que a comunicação, a interajuda, a partilha e a análise

são pontos fulcrais. Lima e Fialho (2015) referem que a colaboração entre os diversos membros educativos permite uma melhoria da prática profissional. Através do trabalho em conjunto, dos diálogos e reflexões sobre as diferentes práticas, as equipas educativas têm a oportunidade de demonstrar o seu ponto de vista e compreender o ponto de vista do outro e, assim, evoluírem no sentido de uma melhoria contínua para um propósito comum.

No que consta a investigação desenvolvida, foi possível refletir acerca do potencial do brincar com as palavras no desenvolvimento da oralidade das crianças. Santos e Farago (2015) referem que “a linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais” (p.113). Desta forma, é importante que o educador proporcione brincadeiras e atividades que promovam o desenvolvimento da oralidade das crianças.

As crianças apresentam, naturalmente, diferentes competências a nível linguístico e essas brincadeiras com as palavras permitem que as crianças com mais dificuldades a nível de exposição oral comecem, aos poucos, a participar nessas atividades e, desta forma, desenvolvam a sua comunicação oral. Por outro lado, as crianças mais desinibidas e com mais conhecimentos nessa área, ajudam e incentivam as demais a participar nos jogos. Estes estímulos para a comunicação oral por parte do educador permitem que as crianças desenvolvam a oralidade, “que é fundamental para que elas possam comunicar-se nas mais diferentes situações sociais envolvendo a fala no seu dia a dia” (Santos & Farago, 2015, p.114).

Em suma, considero que o desenvolvimento e a aprendizagem têm que ser vistas como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança. Para isso, é necessário trabalhar em conjunto com todos os agentes educativos das crianças, de forma a proporcionar-lhes as melhores experiências adaptadas aos seus interesses e necessidades, num ambiente em que o cuidar e o educar caminham lado a lado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Considero que a realização do estágio em contexto de JI e consequente elaboração do presente relatório foi crucial para a construção da minha prática profissional, no sentido em que me permitiu pôr em prática as aprendizagens acumuladas no decorrer dos meus anos de formação e adquirir novas aprendizagens através do contacto real com o contexto.

Para além disso, a PPS II permitiu-me, ainda, melhorar a minha capacidade reflexiva sobre a minha intervenção, através das reflexões semanais, conversas informais com a educadora e avaliação das atividades. Como referem Ferreira e Oliveira (2015), a autoavaliação e reflexão docente são essenciais, pois permitem identificar os pontos positivos e negativos da ação pedagógica e, desta forma, reajustar as estratégias educativas, em função das diferentes necessidades e interesses das crianças.

No que consta a problemática, todo o processo de investigação, desde a identificação, planificação, realização e avaliação, permitiu-me adquirir novos conhecimentos no que respeita ao tema, mas também relativamente ao controlo de grupo, às estratégias a utilizar e à auto e heteroavaliação. Importa, ainda, referir que a investigação inicial estava ligada apenas à consciência morfológica. No entanto, ao longo de toda a investigação, as crianças exploraram propriedades da consciência fonológica que achei importantes averiguar e estudar. Através da exploração da problemática acerca do desenvolvimento das consciências fonológica e morfológica no JI, pude compreender a importância da criação de atividades que estimulem estas capacidades metalinguísticas. Neste sentido, foi possível perceber que a exploração dessas consciências apoia a construção da linguagem, pois, ao longo do estudo, as crianças compreenderam as relações fonológicas e morfológicas de determinadas palavras e foram capazes de manipulá-las.

Para que fosse possível realizar a investigação, foi necessário conhecer todo o contexto socioeducativo. Estabelecer uma relação de confiança, respeito e afeto com as crianças, tornou-se então o ponto fulcral para que estas tivessem um papel ativo na investigação. Para além disso, a relação de partilha e confiança com a equipa educativa e com as famílias foi, também, importante, para a obtenção e análise dos resultados.

Em suma, posso concluir que a PPSI me possibilitou reunir a teoria, a prática e a investigação, permitindo-me vivenciar a realidade do contexto de educação de infância.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Bernardes, C. M. (2004). *A relação escola-família no 1.º Ciclo: Do envolvimento à participação parental – O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de psicologia e de ciências da educação, Porto.
- Bogdan, C. R. & Biklen, S. K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora Lda.
- Cabrita, A. M. & Silva, E. A. (2008). *A avaliação na educação pré-escolar: processos e implicações nas práticas das educadoras*. Atas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas, Braga, Portugal.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T. & Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(3), 235-248.
- Camara, J. M. (1992) *Estrutura da Língua Portuguesa*. Brasil: Editora Vozes Ltda.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Chard, D & Dickson, S. V. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Cochito, M. I. G. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
- Correa, J. (2005). A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97.
- Costa, D. D. (2015). *Investigação-acção: Noções básicas*. Escola Superior Técnica. Maputo, Moçambique.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, XII (2), 455-479.

- Crepaldi, E. M. F. (2017). *A Importância Da Família Na Escola Para A Construção Do Desenvolvimento Do Aluno*. XIII Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba, Brasil.
- CUF (s.d.). *Cegueira*. <https://www.cuf.pt/saude-a-z/cegueira>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Durli, Z. & Brasil, M. (2012, janeiro) Ambiente E Espaço Na Educação Infantil: Concepção Nos Documentos Oficiais. *Roteiro*, 37(1), 111-126.
- Ferraz, I., Pocinho, M. & Fernandes, T. (2018). *Programa de Treino da Consciência Fonológica*. Universidade da Madeira, Portugal.
- Fernandes, I. & Rosado, S. (2020). *Consciência Fonológica*. Lisboa: Instituto de Apoio e Desenvolvimento.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” – *Relações sociais entre crianças num Jardim-de-infância*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, C. & Oliveira, C. (2015, setembro). *Auto-Avaliação Docente e Melhoria das Práticas Pedagógicas: Percepções de Professores Portugueses*. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 806-836.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Frantz, W. (2001, julho). Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, 3(6), 242-264.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Friães, R. (2018). *Relações entre os diferentes intervenientes*. Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Gomes, A. (2007). *A Língua não é Traíçoira – Morfologia*. Lisboa: Clássica Editora.
- Henriques, C. C. (2009). *Língua Portuguesa: Morfossintaxe*. Brasil: IESDE.

- Henriques, F. & Gomes, I. (2017). Consciência Morfológica em Crianças do Pré-Escolar dos Meios Rural e Urbano: Estudo Comparativo. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, 9, 62-67.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*.
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main
- Lima, J. & Fialho, A. 2015. Colaboração Entre Professores E Perceções Da Eficácia Da Escola E Da Dificuldade Do Trabalho Docente. *Revista portuguesa da pedagogia*, 49(2), 27-53.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. O Portefólio da Criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A. & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante Enquanto Metodologia de Investigação Qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.
- Mota, M. M. (2009, janeiro). O Papel da Consciência Morfológica para a Alfabetização em Leitura. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 159-166.
- Oliveira, L. C. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, 2(3).
- Önday, Ö. (2016). Modern structural organization theory: from mechanistic vs. organic systems of Burns & Stalker to technology of Burton & Obel. *Global Journal of Human Resource Management*, 4(2), 30-46.
- Pelizzari, A. Kriegl, M. L., Baron, M. P., Finck, N. T. L & Dorocinski, S. I. (2001, julho). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R. & Castro, J. (2014). Identidade Profissional Docente: Influência do Conhecimento Profissional. In P.

Queirós, P. Batista e R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.

Resolução da Assembleia da República n.º 20/1990 de 12 de Setembro. Diário da República n.º 211/1990 - 1º Suplemento - I Série. Assembleia da República, Lisboa.

Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação (DGE).

Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. Unpublished PhD Thesis, Department of Psychology, Oxford Brookes University, UK.

Rosa, J. (2020). *The impact of a naturalistic intervention on preschool children's morphological awareness development*. Artigo submetido para publicação.

Santos, M. G. & Farago, A. C. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças em Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 112-133.

Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais Em Educação De Infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.

Schmitt, M. A. (2011). *A Prática Reflexiva Como Elemento Transformador Do Cotidiano Educativo: Reflexões Preliminares*. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, Brasil.

Seixas, C. & Rosa, J. (2010). O Desenvolvimento Da Consciência Morfológica Em Crianças De Cinco Anos: Estudo De Intervenção. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 153-183.

Seixas, M. C. (2007). *O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de 5 anos*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Repositório Científico da Universidade do Algarve.
<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/796>

Silva, A. H. & Fossá, M. I. T (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, Brasil.

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

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Portalegre: Artmed.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (Não) Participação das Crianças em Contexto Escolar*. Educação, Territórios e (Des)igualdades: II Encontro de Sociologia da Educação.

ANEXOS
| ' ' | | ' ' |