

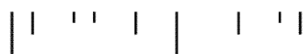


POTENCIALIZAR A CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA NO PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO
CENTRADO NUM CONTEXTO ORIENTADO PELA
ROTINA *HIGH SCOPE*

Andreia Paixão

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020-2021



POTENCIALIZAR A CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA NO PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO
CENTRADO NUM CONTEXTO ORIENTADO PELA
ROTINA *HIGH SCOPE*

Andreia Paixão

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Rita Friães

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar”.

- Píndaro (Miranda, 2007)

AGRADECIMENTOS

Desde cedo que o meu sonho é ser educadora de infância e este relatório é o culminar de todas as experiências e aprendizagens que adquiri ao longo dos anos de estudo e de formação. Foi um processo longo, com altos e baixos, mas, acima de tudo, recompensador. Assim sendo, quero agradecer às pessoas que me acompanharam durante este processo:

Aos meus pais, que sempre me ajudaram e acreditaram que era possível. Obrigada por tudo, principalmente, pela paciência e por toda a dedicação.

À minha irmã, Ina, que me fez perceber o quanto gostava de crianças e por ser a minha primeira cobaia.

Aos meus avós, pelo amor, pela paciência e por toda a força.

Aos meus tios, por me incentivarem a ser mais e melhor.

Ao Cláudio, por nunca me deixar desistir e por acreditar mais em mim do que eu mesma.

Aos meus amigos, principalmente à minha Maria, à Bárbara e ao André, por estarem sempre disponíveis, ouvirem todos os desabafos e perceberem a minha agenda lotada.

À ESELx, por ter sido a minha segunda casa durante quase cinco anos, onde aprendi grande parte do que sei hoje e conheci pessoas fantásticas.

A todas as crianças que fizeram parte desta aventura. Obrigada pelo carinho, brincadeiras, beijinhos, abraços e por me ensinarem tanto.

Às equipas educativas, com quem tive o prazer de trabalhar, o meu mais sincero obrigada por todas as aprendizagens, o apoio e as partilhas, em especial: às Catarina, à Vânia e à Marta. Obrigada por tudo.

À Neide, à Patrícia e à Joana, as minhas companheiras de todas as horas.

Às minhas colegas, pelas várias horas de trabalho, pela compreensão e pela ajuda.

RESUMO

O presente relatório espelha o meu percurso da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), realizado ao longo de seis meses, numa sala de Jardim de Infância (JI) de um contexto socioeducativo que orientado pelo modelo *High Scope*, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Neste relatório pretende-se refletir acerca da intervenção e investigação desenvolvida na sala de JI em referência. Para o efeito, apresenta-se uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, nas suas diferentes dimensões (meio, o contexto educativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as respetivas famílias), são explicitadas as intencionalidades pedagógicas que sustentaram e orientaram a minha ação educativa enquanto estagiária e faz-se ainda uma reflexão sobre o processo de construção profissional resultante das experiências vivenciadas no decurso das PPS.

Ao longo do processo de observação, verificou-se que o grupo de crianças da sala em que estive integrada apresentava conhecimentos relacionados com a consciência fonológica, como identificar o som das letras. Consequentemente, face a estas observações, surgiu o interesse em desenvolver uma investigação sobre a temática da consciência fonológica no pré-escolar, em particular, como é que a mesma é trabalhada num contexto que se rege pela abordagem *High Scope* com os seguintes objetivos: (i) Analisar de que forma a rotina da sala do JI2 pode potenciar a promoção da consciência fonológica do grupo; (ii) Identificar as estratégias e atividades mobilizadas pela equipa educativa para promover a consciência fonológica; (iii) Identificar que materiais utilizados no modelo *High Scope* que podem favorecer a consciência fonológica; (iv) Sinalizar e caracterizar as tarefas fonológicas que o grupo de crianças da sala de JI2 consegue realizar.

Em termos metodológicos, de modo a dar resposta aos objetivos traçados, optou-se pela realização de um estudo de natureza qualitativa ou interpretativa, orientado pela metodologia de estudo de caso, onde se recorreu a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: observação direta participante, através do registo de notas de campo; observação direta sistemática, através do preenchimento de grelhas; consulta/análise documental e entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante (EC) e à auxiliar de ação educativa que acompanha o grupo.

Através dos dados recolhidos é possível constatar-se que o modelo *High Scope*, neste contexto em específico, potencializa o desenvolvimento da consciência

fonológica durante os momentos da rotina, devido às estratégias e atividades mobilizadas e os materiais disponibilizados. Os resultados colocam ainda em evidência os momentos da rotina que facilitam o desenvolvimento da consciência fonológica, como, o quadro das mensagens, os pequenos e grandes grupos; as estratégias e atividades mobilizadas pela equipa educativa, particularmente, distribuição dos materiais das crianças referindo os sons iniciais, bater palmas, contar sílabas e jogos como o tambor das rimas e os materiais utilizados, nomeadamente: os *letter links*, letras em diversos materiais e jogos com letras. E por fim, sinalizaram-se e caracterizaram-se as tarefas fonológicas que o grupo de crianças da sala de JI2 consegue realizar, nomeadamente, identificar o seu nome e o nome dos seus amigos, recorrendo ou não aos *letter links*; identificar as letras escritas; identificar o som das letras; contar sílabas e rimar, com ou sem ajuda.

Este estudo enuncia que este grupo de crianças, neste contexto em específico, consegue associar os sons iniciais semelhantes devido à constante utilização dos *letter links* e consegue rimar porque a equipa de sala recorre a jogos como o tambor das rimas frequentemente. Uma vez que os materiais estão todos etiquetados, as crianças já conseguem identificar letras escritas e associar as mesmas ao respetivo som.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; *High Scope*; Consciência Fonológica

ABSTRACT

This report reflects my trajectory of Supervised Professional Practice II (PPSII), carried out over six months, in a Kindergarten (JI) room in a socio-educational context guided by the High Scope model, with a group of aged children between 3 and 5 years.

In this report we intend to mirror and reflect on the intervention and research carried out in the JI room in reference. For this purpose, it presents a reflective characterization of the socio-educational context, in its different dimensions (environment, educational context, educational team, educational environment, group of children and their respective families), the pedagogical intentions that supported and guided my educational action as an intern and there is also a reflection on the process of professional construction resulting from the experiences lived during the PPS.

During the observation process, it was found that the group of children in the room I was integrated in had knowledge related to phonological awareness, such as identifying the sound of letters. Consequently, given these observations, there was an interest in developing an investigation on the theme of phonological awareness in preschool, in particular, how it is worked in a context that is governed by the High Scope approach with the following objectives: (i) Show how the routine of the JI2 room can contribute to the promotion of phonological awareness; (ii) Identify the strategies and activities used by the educational team to promote phonological awareness; (iii) Identify which materials used in the High Scope model that can favor phonological awareness; (iv) Signal and characterize the phonological tasks that the group of children in the JI2 room can perform.

In methodological terms, in order to respond to the outlined objectives, it was decided to carry out a study of a qualitative or interpretive nature, guided by the case study methodology, using different techniques and data collection instruments, such as : direct participant observation, through the registration of field notes; systematic direct observation, by filling in a grid; document consultation/analysis and semi-structured interviews with the cooperating educator (CE) and with the educational action assistant who accompanies the group.

Through the collected data, it is possible to verify that the High Scope model, in this specific context, enhances the development of phonological awareness. The results also highlight the routine moments that facilitate the development of phonological awareness, the strategies and activities mobilized by the educational team, particularly the distribution of materials for children referring to the initial sounds,

clapping, counting syllables and games such as the drum. rhymes, songs and rhymes and the materials used, such as: letter links, lyrics in various materials and games with lyrics. Finally, the phonological tasks that the group of children in the JI2 room can perform were identified and characterized, namely, identifying their name and the names of their friends, using letter links or not; identify the written letters; identify the sound of the letters; count syllables and rhyme, with or without help.

This study states that this group of children, in this specific context, manages to associate similar initial sounds due to the constant use of letter links and manages to rhyme because the classroom team frequently uses games such as the rhyming drum. Since the materials are all tagged, children can now identify written letters and associate them with their respective sound.

Keywords: Preschool Education; High Scope; Phonological Awareness

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
2.1. O meio envolvente	5
2.2. O contextosocioeducativo	6
2.3. A equipa educativa	7
2.4. O ambiente educativo	9
2.5. As crianças	14
2.6. As famílias.....	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	20
3.1. Intenções para a ação	21
3.1.1. Com as crianças	22
3.1.2. Com as famílias.....	27
3.1.3. Com a equipa educativa.....	28
3.2. Processos de intervenção da PPSII	30
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI.....	34
4.1. Identificação da problemática.....	35
4.2. Revisão literária sobre a problemática.....	36
4.2.1. O que é a consciência fonológica?.....	37
4.2.1.1. Níveis de consciência fonológica.....	37
4.2.1.2. Como pode ser avaliada a consciência fonológica?	40
4.2.2. A abordagem High Scope	41
4.2.2.1. Estratégias e recursos que promovem a consciência fonológica	43
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	47
4.3.1. Metodologia.....	47
4.3.2. Princípios éticos e deontológicos.....	51
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	52
4.4.1. Processo de análise de dados.....	52
4.4.2. Apresentação e análise dos dados.....	53

4.4.2.1. Identificar materiais utilizados no modelo High Scope que podem favorecer a consciência fonológica.....	53
4.4.2.2. Perceber como pode a rotina facilitar o desenvolvimento da consciência fonológica e Identificar as estratégias e atividades utilizadas pela equipa educativa para promover a consciência fonológica.....	56
4.4.2.3. Caracterizar o grupo no que diz respeito às tarefas fonológicas que já conseguem realizar.....	58
4.4.2.4. Breves Conclusões	62
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	65
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
7. REFERÊNCIAS	75
ANEXOS.....	87
Anexo A. Portefólio da PPSII.....	88
Anexo B. Entrevista à Educadora Cooperante.....	90
Anexo C. Planta da Sala.....	97
Anexo D. Caracterização do grupo.....	99
Anexo E. Caracterização das famílias.....	102
Anexo F. Autorização para a realização do Portefólio.....	107
Anexo G. Roteiro Ético.....	109
Anexo H. Transcrição das entrevistas sobre a Consciência Fonológica.....	124
Anexo I. Análise Categorical das Entrevistas.....	135
Anexo J. Análise Categorical.....	155
Anexo K. Registo Fotográfico.....	192
Anexo L. Síntese dos Resultados.....	196
Anexo M. Carta de Apresentação.....	198

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Símbolos das diferentes áreas da sala.....	10
Figura 2. Habilidades metafonológicas (Retirado de Freitas, 2004, p.183).....	40
Figura 3. Cartões com nomes das crianças.....	56
Figura 4. Letras em madeira, tecido e quadro de ardósia.....	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Equipa Educativa da Instituição (com base na informação recolhida através do Projeto Educativo e da Entrevista à EC).....	6
Tabela 2. Intenções para a ação pedagógica com as crianças, a equipa e as famílias.....	21
Tabela 3. Metodologia utilizada no processo investigativo.....	52
Tabela 4. De que forma a rotina da sala potencia a consciência fonológica.....	57
Tabela 5. Matriz Categorical.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS

COR	Criança, Observação e Registo
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
KDI	<i>Key Developmental Indicator</i>
PCS	Projeto Curricular de Sala
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório tem como objetivo apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, o meu processo de intervenção em JI, mencionando as aprendizagens, as dificuldades e os saberes que consolidei enquanto educadora estagiária. O mesmo surge no âmbito da unidade curricular PPSII, após ter feito uma intervenção, com 19 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, durante cerca de seis meses numa sala de JI. No entanto, devido à situação pandémica, os estágios presenciais foram suspensos, cerca de oito semanas. Neste período, foram realizadas sessões diárias *online*.

Além de evidenciar a minha intervenção desenvolvida, pretende-se apresentar o processo investigativo levado a cabo durante a PPSII. A problemática investigada emergiu no decorrer das primeiras semanas de estágio, após observar que o grupo de crianças da sala em que estava integrada detinha vários conhecimentos sobre as letras e as crianças tentavam descodificar as palavras. Foi possível constatar ainda que a equipa educativa recorria a várias estratégias e atividades, durante os momentos da rotina, potencialmente promotoras do desenvolvimento da consciência fonológica.

Como se sabe, a consciência fonológica está relacionada com o conhecimento de sons da língua materna e é fulcral para a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Ferraz, Viana e Pocinho (2018), as fragilidades relativas à consciência fonológica e ao conhecimento das letras traduzem-se em dificuldades na aprendizagem.

Com efeito, investigar como pode o modelo *High Scope* potencializar o desenvolvimento da consciência fonológica, através das rotinas, dos materiais e das estratégias da equipa educativa da sala, interessou-me particularmente.

Deste modo, optei por levar a cabo um estudo de natureza qualitativa ou interpretativa, orientado pela metodologia de estudo de caso, centrado no grupo de referência, com os seguintes objetivos: (i) Analisar de que forma a rotina da sala do JI2 pode potenciar a promoção da consciência fonológica do grupo; (ii) Identificar as estratégias e atividades mobilizadas pela equipa educativa para promover a consciência fonológica; (iii) Identificar que materiais utilizados no modelo *High Scope* podem favorecer a consciência fonológica; (iv) Sinalizar e caracterizar as tarefas fonológicas que o grupo de crianças da sala de JI2 consegue realizar.

A recolha de dados passou pelo recurso a diferentes técnicas e instrumentos: observação direta participante, através de registos escritos diários (cf. Anexo A – Notas de Campo); observação direta sistemática, através do preenchimento de uma

grelha; entrevista semiestruturada à educadora cooperante (EC) e à auxiliar de ação educativa e consulta/análise documental do projeto pedagógico, do projeto de sala e das fichas de avaliação de cada criança.

Estruturalmente, o relatório está dividido em cinco capítulos: (i) **caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**, designadamente, do meio envolvente (2.1.), do contexto (2.2.), da equipa educativa (2.3.), do ambiente educativo (2.4.), do grupo de crianças (2.5.) e das suas famílias (2.6.); (ii) **análise reflexiva da intervenção**, onde analiso o processo de planificação e apresento as minhas intenções com o grupo de crianças, com as famílias e com a equipa educativa; (iii) **introdução à investigação em JI**, onde identifico e fundamento a problemática emergente, a revisão da literatura, as opções metodológicas e éticas e a apresentação e discussão dos dados (iv), a **construção da minha profissionalidade** docente como educadora, onde realizo um balanço da minha intervenção e evidencio o contributo da PPSII e (v) **considerações finais**.

Em anexo, encontram-se documentos que sustentam a minha prática educativa e a construção deste relatório, nomeadamente, o portefólio da prática profissional onde está refletido todo o trabalho desenvolvido com notas de campo, reflexões diárias e semanais, planificações de atividades, a planta do ambiente educativo, guiões e transcrições das entrevistas realizadas e o roteiro ético e metodológico.

É importante mencionar que a identidade dos participantes da investigação foi respeitada, uma vez que, os mesmos, são identificados através de siglas.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Neste primeiro capítulo pretende-se caracterizar o contexto socioeducativo onde estive integrada no âmbito da PPSII. Com efeito, para definir intenções pedagógicas, adequadas e pertinentes, é necessário conhecer o contexto e ter em conta as especificidades observadas, visto que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), o/a educador/a pode adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio se compreender a realidade, adequando, assim, “de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.22). Deste modo, é possível compreender que cada criança não é “isolada nem é impermeável aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes” (Tomás, 2008, p.391), visto que a mesma se define pela sua cultura, saberes já adquiridos e características pessoais.

Tendo em conta que uma organização socioeducativa é composta por diversas dimensões, este capítulo está dividido em seis subcapítulos: o meio; o contexto socioeducativo; a equipa educativa; os ambientes educativos; o grupo de crianças e as famílias das mesmas.

Assim sendo, de modo a elaborar uma caracterização detalhada, recorri a um conjunto de técnicas de recolha de dados, sendo, as mesmas: a observação participante, através dos registos diários (notas de campo), consulta documental (do Projeto Educativo e do site oficial da organização) e inquérito por entrevista à EC (cf. Anexo B), realizado a partir de um guião. A partir do questionamento informal foi, ainda, possível reunir um conjunto de informação relevante que permitiu complementar os dados reunidos através dos procedimentos formais.

2.1. O meio envolvente...

A organização socioeducativa, na qual realizei a PPS, situa-se na área metropolitana de Lisboa, no concelho de Cascais, numa zona habitacional rodeada de comércio e serviços nas proximidades.

Trata-se de um estabelecimento que acolhe, maioritariamente, crianças que residem na área e que, geralmente, se deslocam para a mesma através de transporte

particular (automóvel), apesar da boa acessibilidade e proximidade a meios de transportes públicos (ferroviários e urbanos).

A organização socioeducativa está inserida numa zona residencial e com pouco tráfego automóvel, no que diz respeito ao ambiente sonoro, pelo que se vive um dia a dia um ambiente tranquilo e calmo.

2.2. O contexto socioeducativo...

As organizações socioeducativas “são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes.” (Silva et al, 2016, p.21).

Tal como é referido no *site* do estabelecimento socioeducativo em análise [*site T*] (2006) este foi concebido e idealizado de raiz, “com o objetivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis, para crianças dos 3 meses aos 6 anos”, abrangendo assim as valências de creche e JI e sendo, por isso mesmo, um sistema unitário de educação pré-escolar e cuidados para a infância (Comissão Europeia, 2014). Ambas as valências seguem uma abordagem ao modelo curricular *High Scope*. Este modelo curricular foi criado por David Weikart, em 1962, nos Estados Unidos da América e privilegia a aprendizagem da criança de forma participada e ativa.

Em relação à dimensão processual, torna-se imprescindível realçar os princípios pelos quais se rege o trabalho desenvolvido na organização socioeducativa. Dito isto, e segundo o Projeto Pedagógico, os princípios são: a criação de um ambiente agradável, alegre e seguro para as crianças, as famílias e os educadores, originador de múltiplas relações, promotoras de aprendizagem e potenciar o desenvolvimento físico, mental social e emocional de cada criança, de modo a apoiá-los enquanto futuros cidadãos, através de uma aprendizagem ativa, bem como do trabalho colaborativo entre a comunidade educativa (*Site T*, 2006).

Em relação à dimensão relacional, é possível comprovar facilmente, através de observação, que toda a equipa educativa trabalha em conjunto para alcançar objetivos comuns. Para além disso, as relações são estabelecidas tanto de um modo formal como informal, pois, se por um lado a equipa educativa reúne para tomar determinadas decisões relativamente ao funcionamento da organização, por outro, comunica, diariamente, de uma forma informal e muitas vezes através da aplicação *whatsapp*, durante os momentos da rotina, transmitindo ideias, opiniões, informações.

O projeto pedagógico da escola dá primazia à autonomia da criança, ao sucesso escolar e à futura cidadania. Daí, justifica-se o investimento em torno de recursos que permitam a ocorrências de ambientes estimulantes à aprendizagem e numa equipa de profissionais competentes, motivados e empenhados em educar, numa estreita ligação com a família e a comunidade (*Site T*, 2006).

Relativamente à dimensão relacional, nomeadamente, com as famílias, existem dois modos de estabelecer esta relação: através de conversas informais que as famílias têm com a equipa educativa e com a participação ativa que os mesmos têm no estabelecimento, principalmente, em dias festivos ou no desenvolvimento de projetos. Atualmente, devido à pandemia, as famílias e a equipa educativa reúnem-se à distância e os dias festivos são registados em filme e, depois, enviados às famílias. Acrescente-se que as educadoras também utilizam uma plataforma *online* para comunicarem com as famílias e falam com as mesmas através de grupos no *whatsapp*.

Quanto aos objetivos estipulados pela organização, estes são explícitos e precisos, estando expressos no projeto pedagógico geral da instituição. Desta forma, um destes objetivos prende-se pela criação de um ambiente harmonioso, que proporcione o bem-estar das crianças, educadores e famílias e que promova, também, a sua interação. Outro dos principais objetivos é “o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças com vista a apoiar a sua realização pessoal futura como cidadãos” (*Site T*, 2006). Para atingir este objetivo, é desenvolvida uma aprendizagem ativa, o envolvimento das famílias, da comunidade e de toda a equipa educativa.

O estabelecimento socioeducativo sofreu alterações no seu horário de funcionamento devido à pandemia. Todas as educadoras entram às 8h15 para receberem as crianças e saem às 17h00 e as auxiliares entram às 9h15 e saem às 18h15 para entregarem as crianças. Devido às medidas de proteção, apenas a equipa da sala pode estar em contacto com as crianças, o que justifica este horário. Assim sendo, não existe período de prolongamento, o estabelecimento funciona das 8h15 às 18h15.

2.3. A equipa educativa...

Como se pode ver na tabela 1, a organização socioeducativa tem 18 funcionárias: uma diretora; uma administrativa; sete educadoras de infância, sendo

uma delas a coordenadora pedagógica; nove auxiliares de ação educativa, em que uma delas auxiliar polivalente¹ (que muda todos os anos); uma cozinheira e uma auxiliar de limpezas.

Tabela 1

Equipa Educativa da Instituição (com base na informação recolhida através do Projeto Educativo e conversas informais)

Valência	Equipa Educativa ²	N.º
_____	Diretora técnica	1
_____	Administrativa	1
Creche	Educadoras de Infância	4
	Auxiliares de ação educativa	6
Pré-Escolar	Educadoras de Infância	3
	Auxiliares de ação educativa	3
_____	Cozinheira	1
_____	Auxiliar de limpeza	1

No que diz respeito à **equipa educativa da sala de atividades**, a mesma é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Através da análise da entrevista à EC (Anexo B) e através de conversas informais com a mesma, posso verificar que a EC tem como formação base o mestrado em Educação Pré-Escolar, concluído na Escola Superior de Educação de Lisboa. A mesma, exerce funções de educadora de infância há sete anos e trabalha no estabelecimento socioeducativo desde que terminou o mestrado.

De acordo com o projeto pedagógico, a EC é responsável pela realização do projeto de sala, o plano anual de atividades e os planos semanais. Assim sendo, tem em conta as necessidades e os interesses das crianças nas suas planificações e avalia e reformula as mesmas através das observações diárias que realiza e do acompanhamento individualizado de cada criança. A auxiliar coopera nas observações, registos diários e planificações das atividades de sala, bem como na sua

¹ Esta auxiliar de ação educativa não tem uma sala fixa, apoiando todas as salas e auxiliando a cozinheira.

² A educadora permanece com o mesmo grupo de crianças, desde que entram no berçário até que saem do JI. No entanto, todos os anos, as educadoras trabalham com outra auxiliar.

execução, nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente e materiais da sala.

Existe um trabalho cooperativo entre a equipa descrito no projeto de sala “o trabalho é feito em equipa em todos os momentos da rotina diária e é preparado e pensado em conjunto, através de reuniões regulares de equipa de sala, de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível” (Projeto Pedagógico, 2020, p.4).

De acordo com Boavida e Ponte (2002) o trabalho colaborativo é um recurso valioso, uma vez que: a equipa reúne as suas energias em torno de um objetivo comum, fortalecendo, assim, a sua ação; como são pessoas diferentes, têm experiências, histórias e perspetivas dissimilhanes, apresentando, deste modo, pontos de vista diferentes que levam a maiores inovações, recursos e mudanças do trabalho que querem realizar e existe “um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem” (p. 3).

2.4. O ambiente educativo...

A organização do ambiente físico revela as intenções, visto que “a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico constitui, em si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo” (Zabalza, 1998, p.124). Dado que o estabelecimento se rege pelo modelo *High Scope*, as intenções da EC vão ao encontro dos Princípios Básicos do Currículo Pré-Escolar *High Scope*: a existência de interações positivas adulto-criança, a aprendizagem pela ação, um ambiente de aprendizagem agradável, uma rotina diária consistente e a avaliação diária da criança. (Hohmann & Weikart, 2009). Seguindo esta linha de pensamento e, segundo as OCEPE, “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al, 2016, p. 24).

Quando nos referimos ao ambiente educativo, é fundamental ter em conta que este integra quatro dimensões: o espaço (cf. Anexo C), os materiais, o tempo e o grupo de crianças. O último tópico será abordado no próximo subcapítulo.

Segundo o perfil específico de um educador de infância, promulgado pelo Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, no Capítulo II, é possível verificar que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das

atividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Deste modo, o/a educador/a deve ter em conta as necessidades específicas e individuais do grupo e criar um ambiente de qualidade, apelativo, levar a que as crianças desenvolvam um sentimento de pertença e segurança e que promova o desenvolvimento global das crianças (Portugal, 2000; Zabalza, 1998; Lino, 2007). Para além disto, num contexto *High Scope*, “a sala de atividades (...) não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização.” (Oliveira-Formosinho, 2013,p. 68).

A sala de atividades encontra-se organizada e estruturada em diversas áreas de interesse, sendo que, estas são flexíveis porque permitem que as crianças transportem objetos e explorem livremente (Projeto Curricular da Sala (PCS), 2020). Para Hohmann e Weikart (2009) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), as áreas de interesse de uma sala devem ser flexíveis, isto é, os adultos da sala podem e devem modificar o espaço e os materiais, ao longo do ano, de modo a “acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 171).

No que diz respeito, especificamente, à caracterização da sala de atividades, esta está organizada em cinco áreas distintas: a área da casa, a área dos blocos, a área das artes, a área dos livros e a área dos jogos. Todas estas áreas estão identificadas com símbolos e nomes simples que as crianças conseguem reconhecer, como se pode ver em seguida, na figura 1.

Figura 1

Símbolos das diferentes áreas da sala



No que concerne a área da casa (cf. figura 2 – Anexo A), as crianças exploram o faz de conta através do jogo simbólico, cujos materiais são essencialmente, roupas e adereços, utensílios de cozinha reais e outros brinquedos que simbolizam

experiências vividas no dia a dia. Os móveis da casa são baixos para que as crianças os consigam manusear sem dificuldades.

A área dos blocos, destinada à exploração de materiais de madeira, onde as crianças podem explorar “conceitos de construções e estruturações como a lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e representação criativa” (PCS, 2020, p.6). Aqui, existem, também, *legos*, animais, carrinhos e blocos, como se pode ver na figura 3 do Anexo A.

Na área das artes (cf. figura 4 – Anexo A), as crianças podem experimentar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, desenvolvendo a imaginação, criatividade e o sentido estético. Nesta área há a possibilidade de desenvolvimento da motricidade fina e o contacto com a escrita através das letras, números e de jogos interativos. Nesta área, as crianças têm ao seu dispor materiais, como: lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, folhas brancas, cola líquida, carimbos, plasticina, revistas e jornais. Estes materiais encontram-se num armário junto às mesas. Quando terminam os seus trabalhos, as crianças colocam os mesmos num armário com vários compartimentos, identificados com o nome e símbolo de cada criança.

A área dos livros destina-se ao contacto com os livros e iniciação à escrita e permite o diálogo em momentos de grande grupo, partilha as suas explorações e experiências (cf. figura 5 – Anexo A). Esta área não conta com muita variedade e qualidade, os livros estão quase todos rasgados.

Finalmente, a área dos jogos (cf. figura 6 – Anexo A), onde as crianças poderão desenvolver atividades de pequenos grupos relacionadas com a exploração de jogos de matemática, de conhecimento do mundo e desenvolver o raciocínio lógico, a motricidade fina, “o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, bem como reconhecer características do mundo natural” (PCS, 2020, p.6).

Os recursos materiais presentes na sala são de qualidade, diversificados e são adequados à faixa etária do grupo de crianças. Todos os materiais estão organizados de forma lógica e etiquetados para que, o momento de arrumação, seja mais fácil e para que a criança seja autónoma. No que concerne a promoção da autonomia, a mesma é promovida diariamente, dado que os materiais estão todos acessíveis e arrumados em “prateleiras baixas (...) de forma a que [as crianças] (...) possam

encontrar, utilizar e arrumar sozinhas, os itens de que necessitam” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). Além disto, existem muitos materiais naturais e não estruturados.

No que diz respeito à **organização do tempo**, o facto de existir uma organização repetitiva de diferentes momentos, permite que as crianças se apropriem da noção de tempo e noção da sequência dos momentos pelos quais irão passar ao longo do dia. Este aspeto confere-lhes segurança, capacidade de antecipação e autonomia uma vez que, tal como referem Hohmann e Weikart (2009), ao apropriarem-se da rotina do grupo, as crianças tornam-se capazes de “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas” (p. 224). Pereira (2014) e Silva et. al (2016) defendem a necessidade de as crianças usufruírem de momentos livres visto que neste tempo “simultaneamente estruturado e flexível” (Silva et al., 2016, p. 27), desenvolvem inúmeras interações enquanto brincam. De acordo com Gomes (2014), no modelo *High Scope* existe “uma rotina diária estável, incluindo o tempo do denominado «planear-fazer-rever»” (p. 65). Deste modo, as crianças antecipam o que vai acontecer ao longo do dia e, no momento da revisão, podem verbalizar o que fizeram, com quem, onde e como fizeram.

O dia começa com o **acolhimento** das crianças, como se pode ver no excerto seguinte: *“Recebo as crianças na porta da sala que dá acesso ao parque exterior. Apresento-me aos pais, meço a temperatura às crianças e dou-lhes álcool gel para desinfetarem as mãos”* (nota de campo n.º 8 de dia 20 de novembro de 2020). Além disto, ajudo os pais a trocarem os sapatos de casa pelos sapatos da escola e converso com eles.

As crianças brincam livremente e, por volta das 9h00 ou quando já se encontra grande parte das crianças na sala, as crianças realizam o **quadro das mensagens**. Este consiste num “placard” forrado com papel autocolante e contém mensagens elaboradas pelo adulto em conjunto com as crianças, mensagens escritas, desenhos, símbolos ou imagens de eventos que irão acontecer ao longo do dia.

Além disto, as crianças também referem que dia da semana é, como se pode ver no exemplo em seguida:

Peço às crianças para se sentarem junto ao quadro das mensagens
Eu: “Que dia é hoje? Alguém sabe?” (. . .) Algumas crianças percebem que a educadora não está presente. Eu: “Pois é. Hoje a educadora não vem” O que acham de ser a nossa primeira mensagem?” Peço a várias crianças para escreverem o nome da educadora. Cada uma escreve uma letra e uma outra vai colar no quadro das mensagens. Eu: “Ora bem e agora vamos ver o que vamos fazer nos pequenos grupos.

Lembram-se do projeto que estavam a fazer?” Crianças: “Da tenda. Vamos acabar as tendas!” Peço ao D.M. para desenhar a tenda e o J.M. e o F.N. colocam a imagem dos pequenos grupos. (Cf. nota de campo n.º 8 de dia 20 de novembro de 2020).

Em seguida, acontece o momento de **planear** no qual as crianças decidem para que áreas querem ir. Este momento permite à criança envolver-se “em atividades e experiências que previamente planeou. (...) Planear envolve decidir sobre as ações, prever interações, reconhecer problemas e propor soluções e antecipar consequências e reações. Proporcionar às crianças oportunidades para planear é encorajá-las a identificarem os seus objetivos“ (Epstein, 2003, citado por Lino, 2014, p.144). Além disto, o planeamento permite que as crianças utilizem a linguagem e criem imagens mentais de elementos que não estão presentes.

Aproveito e faço logo de seguida o planear, recorrendo a um microfone. Pergunto às crianças o que querem fazer, onde e com quem. Quando terminam, devem dar o microfone a outro amigo.(nota de campo n.º 8 de dia 20 de novembro de 2020).

Depois de planearem, as crianças levantam-se e surge o momento de **fazer**, as crianças brincam livremente, de forma autónoma. Quando faltam cerca de cinco/dez minutos, a EC ou a auxiliar avisam as crianças que está quase na hora de arrumar.

A educadora diz-me que é altura de arrumar e eu começo a cantar com ela “Meninos, agora sim, a brincadeira chegou ao fim” e “ Vamos arrumar a sala, muito arrumadinha”. (nota de campo n.º 7 de dia 18 de novembro de 2020).

Após arrumarem a sala, as crianças vão fazer a sua higiene e, depois, de forma autónoma, vão buscar as taças com o lanche da manhã e sentam-se nas mesas a lanchar. No momento do **rever**, as crianças partilham o que fizeram, com quem, onde e como, como se pode ver no exemplo em seguida:

Faço o momento do rever utilizando uma caneta, as crianças referem o que fizeram, com quem e onde. Como acabamos demasiado rápido decido fazer várias perguntas. Eu: “Alguém quer partilhar algo?”C.R.: “Eu quero dizer como foi o meu fim de semana.”Todas as crianças decidem explicar-me como foi o fim de semana. D.L.: “Eu quero dizer o que quero receber no natal!”T.A.: “Eu quero que a minha família seja sempre feliz!”. (nota de campo n.º 11 de dia 26 de novembro de 2020).

Os momentos de planear e de rever são realizados com diferentes materiais, além de descreverem o que querem fazer ou o que fizeram, as crianças também desenvolvem outras competências com os diferentes jogos, também, utilizados.

Após a revisão, segue-se o momento dos **pequenos grupos**, em que as crianças estão divididas em dois grupos: o grupo da baleia e o grupo do arco-íris. Neste momento, as crianças realizam pequenas atividades dirigidas e planeadas pelos adultos.

Em pequenos grupos, as crianças realizam uma atividade onde devem procurar uma quantidade de materiais que corresponda ao número que têm no cesto. O grupo do arco-íris faz a atividade na horta e o da baleia na sala de atividades. (nota de campo n.º 2 de dia 10 de novembro de 2020).

Se faltar algum tempo até à hora de almoço e se as condições meteorológicas assim o permitirem, as crianças dirigem-se até ao parque exterior. Depois, realizam a sua **higiene** e vão **almoçar**. Quando terminam de almoçar, fazem a sua higiene e vão descansar, é o momento da sesta.

As crianças acordam por volta das 15h00/15h15, calçam-se, fazem a sua higiene e existe o momento de **grande grupo**. Por vezes, este momento consiste só em partilha em grande grupo ou atividades de movimento. Tal como se pode verificar:

Assim que todas as crianças terminaram de partilhar, decidi que fariamos um jogo. Expliquei no que consistia, eu ia cantar uma canção e perguntar “quem será que sou?” e, nesse momento, fazia o som de um animal e as crianças tinham de adivinhar qual era. (nota de campo n.º 3 de dia 11 de novembro de 2020).

Finalmente, as crianças **lançam** e vão brincar para o parque exterior até irem embora. Além desta rotina diária, as crianças têm atividades curriculares inseridas na mesma: segunda, em pequenos grupos, têm *mindfulness*; terça, em grande grupo, têm ginástica; às quartas e quintas, em pequeno grupo, têm inglês e às sextas música, em grande grupo.

2.5. As crianças...

De acordo com Malavasi e Zoccatelli (2013), a criança pode ser encarada com um “enorme potencial de energia, é curiosa, sabe fazer, sabe esperar e tem elevadas expectativas. Domina em pleno os seus sentimentos, é competente nas relações e nas interações, é detentora de valores e está aberta ao que é novo e diferente.” (p.8). Assim sendo, importa ter em conta de, que quando as crianças entram no estabelecimento socioeducativo já são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.65), logo, devemos respeitar as suas características.

A sala de JI2 integra 19 crianças, nove do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Este grupo é constituído por 10 crianças de quatro anos e 9 crianças de cinco anos, no final da PPS, como se pode verificar na tabela de recolha de dados (cf. Anexo D). Grande maioria das crianças já frequentava o estabelecimento socioeducativo em anos anteriores, no entanto, duas crianças integraram o grupo no início deste ano letivo. Através da tabela (cf. Anexo D) é possível verificar-se que sete crianças frequentam este estabelecimento socioeducativo desde o berçário, cinco desde a sala de dois anos e cinco desde a sala dos três anos (JI1).

Em relação à origem das crianças, é importante destacar que a C.V. e o J.M. têm origem brasileira e que a O.C., apesar de ter nacionalidade portuguesa, fala espanhol por causa da sua mãe.

As crianças apresentam diferentes níveis de desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo, sobretudo, no que diz respeito ao domínio da linguagem e abordagem à escrita. A maioria do grupo comunica utilizando um vocabulário diversificado, mas, o A.L., o D.L., a M.F. e a O.C., revelam algumas dificuldades na comunicação oral sendo que os mesmos têm sessões de terapia da fala.

Este grupo é muito ativo, curioso e interessado, manifestando interesse em ouvir histórias e canções e pela área do faz de conta e das expressões.

Jogo com o T.A. e aparece a M.P. M.P.: “Sou um pirata mau! Vou roubar-vos as peças (riso maléfico)” T.A.: “Ai não, não vais! Vou apanhar-te!” T.F.:” Eu sou um pirata bom e os piratas maus não podem tirar coisas!” (nota de campo n.º 5 de dia 13 de novembro de 2020).

Relativamente ao nível de autonomia das crianças em questão, existem quatro situações em que a mesma pode ser observada: altura do fazer, momento da refeição, gestão de conflitos, tomada de decisões e higiene.

Uma vez que este estabelecimento socioeducativo se rege pelo modelo curricular *High Scope* praticamente todos os dias acontece o momento de planear-fazer-rever. No momento de fazer, as crianças demonstram muita autonomia, como se pode ver em seguida:

As crianças são bastante autónomas e retiram todos os materiais que querem utilizar sozinhas e sem pedir permissão. A educadora e a auxiliar apenas pedem às mesmas que tenham cuidado. (nota de campo n.º 2 de dia 10 de novembro de 2020).

Durante as refeições, todas as crianças comem sozinhas, pedindo ajuda, por vezes, para acabar a sopa. Assim que terminam de comer, seja a sopa, o prato

principal ou a fruta, colocam a tigela num recipiente. No lanche da manhã, as crianças procuram a sua tigela (onde está escrito o seu nome com o respetivo símbolo) e colocam-na na bancada quando terminam.

Apesar de nem todas as crianças o conseguirem fazer, algumas tentam gerir os conflitos que surgem entre si de forma autónoma, sem chamar o adulto. Por vezes, as crianças mais velhas tentam ajudar as outras a resolver conflitos sugerindo algumas soluções ou até mesmo as crianças explicam o que estão a sentir e dão sugestões de como resolver, tal como se pode ver na nota de campo em seguida:

A C.E. e o D.M. discutem porque querem brincar com um brinquedo. Eu: "O que se passa? Porque estão a gritar?"C.E.: "Ele tirou-me isto"D.M. "E eu também quero"Eu: "O que podemos fazer para resolver?"C.E.: "Podemos brincar juntos!"Eu: "Boa solução, C.E. D.M., pode ser?"D.M.: "Sim!"(nota de campo n.º 8 de dia 20 de novembro de 2020).

Trata-se de um grupo de crianças bastante autónomo, no que diz respeito à tomada de decisões, algo que posso afirmar devido à sua participação ativa na realização do quadro das mensagens e quando planeiam o seu dia. As crianças movimentam-se pela sala de forma autónoma e decidem o que querem fazer, com quem, como, em que espaços e com que materiais sem a ajuda do adulto.

As crianças pedem para ir à casa de banho e já fazem a sua higiene sozinhas, mas, precisam de algum auxílio para se limparem. Junto aos lavatórios encontra-se uma sequência com fotografias para que não se esqueçam de nenhum passo enquanto lavam as mãos.

Em relação às capacidades motoras, é possível verificar, principalmente, nas sessões de ginástica e nos tempos em que estão no exterior, que as crianças se interessam por atividades físicas. Além disto, as mesmas são completamente autónomas visto que conseguem vestir-se e despir-se sem ajuda, sobem e descem escadas e saltam sobre um pé. As crianças podem pedir ajuda aos adultos em situações pontuais, como apertar os atacadores.

Em termos de motricidade fina, as crianças manipulam materiais de escrita, sendo já capazes de escrever o seu nome ou, pelo menos, algumas letras do mesmo, conseguem cortar e colar. No entanto, não posso afirmar que todas as crianças o conseguem fazer. Nesta linha de ideias, este grupo demonstra muito interesse pela leitura e pela escrita, nomeadamente, interesse na identificação de letras e rimas.

Finalmente, na escolha das áreas, é possível observar que as crianças escolhem muitas vezes a área das artes, dos blocos e dos jogos. As crianças nunca escolheram a área dos livros durante o momento do planejar e, muito pontualmente, dirigem-se até à mesma e pedem a um adulto para lhes ler uma história. Existe uma clara preferência entre pares e uma grande tendência para os rapazes escolherem a área dos blocos.

Para Brazelton e Greenspan (2002), “quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos” (p. 29). Deste modo, é importante estabelecer uma relação de qualidade entre as crianças e a equipa.

2.6. As famílias...

Como se sabe, as famílias são a primeira via institucional das crianças e, por isso, são as principais responsáveis pela educação das mesmas. No entanto, o estabelecimento socioeducativo assume, também, um papel fulcral no desenvolvimento das crianças. Desde modo, estes dois contextos têm como principal objetivo contribuir no bem-estar e na educação das crianças e, para isso, é fundamental existir uma “relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p.28) e fomentar a “construção da pertença das famílias ao contexto educativo” (Araújo, 2013, p. 69).

Esta relação promove o desenvolvimento holístico e integral das crianças. Além disto, ambos os contextos têm como principal função “proporcionar às crianças condições, ambientes e estratégias que promovam na criança o melhor crescimento e desenvolvimento a todos os níveis” (Oliveira, 2014, p.10).

Dada a importância das famílias na vida da criança, é necessário compreender, conhecer e, acima de tudo, respeitar as crianças e as famílias. Assim, para “retratar os traços estruturantes” (Ferreira, 2004, p. 66) do contexto familiar das crianças e para conhecer melhor as famílias, recolhi dados relativos ao género, profissão e estrutura

familiar e construi uma tabela³ (cf. Anexo E). Não consegui obter informações sobre as idades e as habilitações académicas dos pais.

Em termos de nacionalidade das famílias, apenas os pais da C.V., do J.M. e da O.C. não são de origem portuguesa, os pais da C.V. e do J.M. são brasileiros e a mãe da O.C. é espanhola.

Quanto ao agregado familiar, todas as crianças moram com os pais e com os irmãos, à exceção das crianças que são filhas únicas, como a C.V, a C.E., o R.F. e o T.F., que moram apenas com os pais. Dito isto, os agregados familiares são todos do tipo nuclear, exceto o do T.F., pois os pais estão separados. Através da tabela, é possível verificar que quinze das dezanove crianças têm irmãos. A I.L. é gémea da I.F. e o A.L. é gémeo do D.L. A C.A. e a M.P. têm um irmão neste estabelecimento socioeducativo.

Em relação à situação profissional, é possível constatar que todos os progenitores se encontram empregados.

É importante mencionar que não são só os progenitores que partilham a responsabilidade de ir levar e/ou buscar as crianças ao estabelecimento socioeducativo, dado que, também os avós o fazem, como se pode ver em seguida:

“A M.P. vem com a avó. A avó diz-lhe que vai buscá-la ao final do dia”
(nota de campo n.º 7 de dia 18 de novembro de 2021).

Atualmente a participação das famílias de forma presencial e no espaço da escola é bastante mais reduzida em virtude da pandemia. Esta participação é feita de forma mais digital ou com desafios que vão para casa (cf. Anexo B).

De modo a envolver as famílias, as mesmas têm acesso, diariamente, às atividades e rotinas dos filhos através de um código que dá acesso a uma área exclusiva no site oficial do estabelecimento onde são colocadas fotografias que apresentam um pouco de cada dia das crianças, informações relativamente à ementa mensal. Além disto, durante o momento de acolhimento e ao final do dia, existem conversas informais diárias entre a equipa e as famílias.

O facto de as famílias participarem e de se envolverem no percurso da criança contribui para a construção de “uma relação instituição-família que se traduz em resultados positivos para ambas as partes” (Martins, 2014, p.43). Desta forma, as

³Os dados aqui apresentados foram obtidos através da consulta das fichas de inscrição das crianças. O documento foi fornecido pela EC e analisado na sala de atividades. Contudo, não obtive os dados relativos à profissão dos pais da C.V.

famílias devem acompanhar, com regularidade, o processo educativo exercido nos estabelecimentos socioeducativos “colaborando nas atividades do grupo, participando nas reuniões de Encarregados de Educação e estabelecendo constantemente uma partilha de informação com os educadores” (Martins, 2014, p.43).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresenta a análise reflexiva da minha prática, onde estão descritas as intenções que nortearam a minha ação e o processo de intervenção levado a cabo no decurso da PPSII.

Com base na caracterização apresentada no capítulo anterior, foi possível reunir informação para realizar uma avaliação inicial do grupo, avaliação essa necessária para projetar a minha ação com o mesmo. Para isso, tive em conta os interesses, aprendizagens e dificuldades do mesmo, dado que, só assim, é possível “descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de saber a seguir” (Roberts citado por Fisher, 2007, p. 21).

As minhas intenções também foram definidas com base na entrevista à EC e as conversas informais com a equipa educativa, priorizando sempre as intenções já definidas e o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças visto que, de acordo com Siraj-Blatchford (2004) “em todos os contextos de Educação de Infância, os educadores têm de continuar a desenvolver e a refinar as suas práticas de planeamento e avaliação, para serem realmente eficazes no apoio às crianças pequenas nos seus processos de aprendizagem” (p.24).

Acresce que, é fundamental que “o educador refletia sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização.” (Silva et al,2016, p.15).

3.1. Intenções para a ação...

Neste subcapítulo apresentam-se e fundamentam-se as intenções que defini para a ação pedagógica com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias.

Na sua prática pedagógica, os educadores de infância devem ter uma intencionalidade para as suas ações considerando as características do grupo, tal como, os seus interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades. Tive o cuidado de atender às intencionalidades já definidas pela equipa educativa para o grupo.

Tabela 2

Intenções para a ação pedagógica com as crianças, a equipa e as famílias

Intenções para a ação pedagógica	
Crianças	<ul style="list-style-type: none">- Estabelecer uma relação, com base no afeto, confiança, segurança e responsividade com cada criança;- Promover atividades significativas, através da descoberta, exploração e brincar, tendo em consideração os interesses, necessidades e características individuais e coletivas do grupo;- Estimular a curiosidade, imaginação e o ímpeto exploratório de cada criança;- Promover e incentivar a autonomia, a comunicação (linguagem oral) e a interação positiva, principalmente, nos momentos de conflitos;- Ajudar as crianças a adaptarem-se à situação pandémica (nos momentos <i>online</i> e quando retornamos às sessões presenciais).
Família	<ul style="list-style-type: none">- Estabelecer uma relação de confiança e cooperação;- Promover a sua participação ativa e envolvê-las, diariamente, na vida dos seus filhos.
Equipa educativa	<ul style="list-style-type: none">- Criação de uma relação positiva, de bem-estar e de entreatajuda com todos os elementos da mesma- Realizar um trabalho colaborativo com toda a equipa educativa, expondo as minhas ideias, procurando ouvir as suas ideias e a sua opinião.

3.1.1. Com as crianças

Tendo como base a caracterização do grupo de crianças, defini as minhas intenções para a ação com as mesmas, atendendo às suas necessidades, interesses, potencialidades e fragilidades e, também, às intenções já definidas pela equipa de sala.

Segundo Silva et al. (2016), é a intencionalidade dos educadores, “que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (p.13). De acordo com as autoras, a intencionalidade permite dar sentido à ação dos

educadores. Nesse sentido, redigi quatro intenções norteadoras da minha ação ao longo da PPS: (i) Estabelecer uma relação, com base no afeto, confiança, segurança e responsividade com cada criança; (ii) Promover atividades significativas, através da descoberta, exploração e brincar, tendo em consideração os interesses, necessidades e características individuais e coletivas do grupo; (iii) Estimular a curiosidade, imaginação e o ímpeto exploratório de cada criança; (iv) Promover e incentivar a autonomia e a comunicação (linguagem oral) e a interação positiva, principalmente, nos momentos de conflitos. Mais tarde, uma vez que os estabelecimentos socioeducativos encerraram e as crianças frequentaram sessões *online*, considerei pertinente definir uma outra intenção: (v) Ajudar as crianças a adaptarem-se à situação pandémica (nos momentos online e quando retornamos às sessões presenciais).

- **Estabelecer uma relação, com base no afeto, confiança, segurança e responsividade com cada criança:**

Desde o meu primeiro dia de estágio, que a minha principal preocupação se baseou em estabelecer uma relação efetiva com cada criança, visto que, gostava que o grupo me visse como uma figura vinculativa “que atua como uma base segura para onde a criança pode voltar” (Ferreira, 2004, p.8).

De acordo com Figueredo e Piovesani (2014), “tudo se inicia pelo afeto” (p.9), logo, é possível afirmar que o afeto promove o desenvolvimento cognitivo e é através deste que emerge a necessidade, o interesse e a motivação e a nível da construção do conhecimento e da sua construção como indivíduo (Krueger, 2003).

Desde o primeiro dia que respeitei o espaço e tempo de cada criança para interagir comigo, incentivando e interagindo com elas. Neste sentido, esta intenção foi tida em conta em diversos momentos de interação, como nas brincadeiras e nas rotinas, onde procurei demonstrar, através de colo, carinho, apoio, ao brincar com elas e ao auxiliá-las quando necessitavam, que estavam seguras comigo. Consequentemente, podia ajudá-las a desenvolver “sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros” (Portugal & Luís, 2016, p. 69). Para isto, procurei estar presente nos momentos em que a criança mais necessitava de ajuda e, devido a estas situações, as crianças começaram a procurar-me, para as ajudar ou para brincar e, tanto para lhes dar carinho, como para elas me demonstrarem carinho, com abraços e beijinhos, como se pode ver nos exemplos em seguida:

“Quando entrei na sala, as crianças correram até mim, abraçaram-me e deram-me beijinhos. Além disto, pediram-me várias vezes para participar nas suas brincadeiras e falaram muito comigo” (nota de campo n.º 15 de 11 de dezembro de 2020).

“A M.F. volta da terapia da sala e começa a chorar a dizer que quer a mãe. Tento acalmá-la, mas ela pede-me colo (...) Falo com ela enquanto está no meu colo, digo-lhe para ter calma e fazer a sessão de música comigo. Ela acaba por aceitar, mas continua a dar-me a mão” (nota de campo n.º 15 de 11 de dezembro de 2020).

- **Promover atividades significativas, através da descoberta, exploração e brincar, tendo em consideração os interesses, necessidades e características individuais e coletivas do grupo:**

Numa fase inicial, através da observação, estive atenta aos interesses das crianças e percebi quais eram os mesmos (audição de histórias, experiências, audição de música e jogos), assim sendo, decidi planejar atividades que fossem ao encontro dos gostos do grupo, mas, também respeitar as minhas intencionalidades pedagógicas e o trabalho desenvolvido pela EC (que fez sempre parte deste processo).

Segundo Quaresma (2018), para os educadores “é extremamente importante conhecer as características gerais das crianças correspondentes à faixa etária em que se encontram, para que possa adequar as atividades indo de encontro às suas necessidades, interesses e capacidades” (p.15). Deste modo, queria respeitar as singularidades de cada criança e os seus níveis de desenvolvimento e tentei proporcionar aprendizagens em todos os momentos, quer nas rotinas, quer durante as brincadeiras, através da descoberta, exploração e do brincar.

- **Estimular a curiosidade, imaginação e o ímpeto exploratório de cada criança**

Decidi esta intenção, uma vez que, de Portugal (2012) defende que “ o desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de actuar nesse sentido com persistência” (p.6).

Nesta linha de pensamento, dei liberdade às crianças para explorarem os objetos presentes na sala de atividades e no parque exterior visto que a exploração tem “muito mais significado quando a mediação se concentra na relação sujeito-objeto

do conhecimento e não no mero uso correto de um artefacto” (Duarte & Chimendes, 2017, p. 307).

No que diz respeito a estas duas intenções, recebi um bom *feedback*, tanto das crianças como da equipa de sala e as crianças demonstravam estar empenhadas e, por vezes, pediam-me para repetir atividades, o que me leva a crer que as mesmas foram significativas para as crianças.

“T.F.: “Eu quero ver a história outra vez! O R.F., o T.F., a C.A. e a C.V. pediram-me para contar a história outra vez” (nota de campo n.º 51 de 9 de fevereiro de 2021).

Algo que sinto que podia ter corrido melhor, era ter recorrido a materiais mais diversificados. No entanto, durante as sessões online, tentei variar imenso, não só nos temas e áreas de conteúdo a abordar, mas também nas propostas, os materiais a ser utilizados e na duração das atividades, como se pode ver em seguida:

“Vamos fazer a experiência do barquinho, com detergente, uma taça com água, palitos e um barco de cartão. Quando picam junto ao barco com o palito com detergente, o barco anda” (nota de campo n.º 40 de 22 de fevereiro de 2021).

- **Promover e incentivar a autonomia, a comunicação (linguagem oral) e a interação positiva, principalmente, nos momentos de conflitos:**

Defini a quarta intenção, tendo em conta a prática pedagógica defendida pela EC e as características do grupo. Apesar de as crianças já serem bastante autónomas, penso que ainda podem resolver melhor as situações de conflitos, principalmente, através da comunicação oral.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, “no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância: relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto), assumindo, assim, um papel fundamental na promoção da autonomia. Deste modo, durante o meu estágio, tentei promover a autonomia, mas estando sempre disponível para auxiliar, caso fosse necessário. Deste modo, fomentei nas crianças o sentimento de segurança, competência e confiança, para que se tornassem cada vez mais autónomas e contribuindo “para a formação de indivíduos críticos, seguros e confiantes de si mesmos” (Quaresma, 2018, p.17).

Para esta intenção, recorri aos seis passos da resolução de conflitos utilizado em *High Scope*. Hohmann e Weikart (2011) devem ser seguidos vários passos, de modo que o adulto ajude as crianças a resolver os conflitos: **abordar a situação com calma; reconhecer os sentimentos das crianças; recolher informação acerca do conflito; reformular o problema, com palavras simples; pedir ideias para soluções e ajudar as crianças a escolher uma.** Sinto que este objetivo foi muito bem conseguido. Inicialmente, quando surgia uma situação de conflito, seguia estes seis passos para ajudar as crianças.

“O D.L. e a C.E. estão a gritar um com o outro na área dos livros. Dirijo-me até eles e percebo que estão a discutir por causa de uma caixa. Eu: “Desculpem, vocês não me parecem preparados para brincar com esta caixa. O que se passa?” C.E. e D.L.: “Eu estava a brincar primeiro! Eu é que tinha!” Eu: “Mas o que vocês querem não são as peças que estão aqui dentro para montar?” D.L. e C.E.: “É, mas ele/a não me dá!” Eu: “Vamos ter de arranjar uma solução para este problema. Têm alguma sugestão?” Nenhum deles diz nada. Eu: “Acho que a melhor solução é vocês fecharem os olhos e a Andreia coloca várias peças nas mãos de cada um, o que acham?” C.E.: “Eu tenho muitas peças! Nem cabem nas minhas duas mãos” D.L.: “E eu também” Eu: “E ainda sobraram! C.A., queres algumas?” (nota de campo n.º 10 de 25 de novembro de 2020).

Ao longo do tempo, as crianças já recorriam a esta estratégia autonomamente. Por vezes, recorriam ao adulto, mas apenas quando não conseguiam solucionar uma situação em conjunto.

Além disto, muitas vezes, as crianças exprimem os seus sentimentos e dizem ao(s) amigo(s) o que estão a sentir e como é que eles podem ajudar a que se sintam melhor, por exemplo, com um abraço, um beijinho ou um pedido de desculpas. O facto de as crianças terem a possibilidade de resolver os conflitos sozinhas, aumenta a sua autoestima e promove o seu sentido de autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

Em suma, o que quero destacar é que relembra constantemente que as crianças deviam utilizar as suas palavras para resolver os conflitos, uma vez que, só desta forma, conseguiam resolver os problemas sem a intervenção de um adulto.

- **Ajudar as crianças a adaptarem-se à situação pandémica (nos momentos online e quando retornamos às sessões presenciais)**

Como supramencionado, os estabelecimentos socioeducativos tiveram de encerrar durante nove semanas. Durante este período, o local onde estagiei, decidi

realizar sessões diárias à distância onde, inicialmente, apenas conversávamos e partilhávamos vídeos, fotografias e livros. Cerca de duas semanas depois, eu e a EC começámos a planear e dinamizar atividades todos os dias, tanto de pequeno, como de grande grupo.

Esta adaptação a um contexto virtual e em casa foi um pouco difícil, dado que, as crianças ligavam e desligavam várias vezes os microfones e/ou as câmaras, falavam todas ao mesmo tempo e causavam algum ruído.

Nesta altura, o mais importante, para mim, era motivar as crianças e conseguir chegar a todas. O grupo participava nas reuniões e nas atividades propostas.

O regresso presencial era muito esperado por todos os intervenientes no processo educativo. No entanto, foram necessárias readaptações, principalmente, relativamente à rotina e a convivência em grupo.

Recordo-me que as crianças revelaram algumas dificuldades na partilha e resolução de conflitos. Enquanto figura de referência, considero que, em conjunto com a equipa educativa, conseguimos voltar à “normalidade”.

3.1.2. Com as famílias

Defini como intenções: (i) Estabelecer uma relação de confiança e cooperação; (ii) Promover a sua participação ativa; (iii) Envolvê-las, diariamente, na vida dos seus filhos.

De acordo com Post e Hohmann (2007), existem algumas estratégias às quais os educadores podem recorrer para colaborar com os pais, sendo estas: praticar uma comunicação aberta, tomar decisões conjuntas e observar as crianças. Deste modo, “os educadores estabelecem parcerias com os pais porque valorizam e respeitam os pais como os principais contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças” (Post & Hohmann, 2007, p.338).

Em relação à participação ativa das famílias, esta proporciona um “crescimento em colaboração e participação, desde um momento inicial focado nas perceções (...) [das famílias] acerca do contexto educativo, passando pela sua participação em atividades e projetos” (Araújo, 2013, p. 68). Além disto, “a relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância” (Matos, 2012, p.97). A parceria entre a escola e a família pode melhorar os programas escolares e o ambiente escolar (Epstein, 1995).

Oliveira, Braga e Prado (2017), afirmam que “quando a família atua em parceria com a escola a aprendizagem flui com mais amplitude, a criança sente-se estimulada e consegue assimilar os conhecimentos com facilidade, pois a família acaba reforçando e contribuindo para a consolidação dessa aprendizagem” (p. 36).

Relativamente às intenções com as famílias, gostaria de as ter envolvido mais na vida diária das crianças, mas, devido a todas as medidas e impedimentos, tal não foi possível. O meu primeiro contacto com as famílias foi através da minha apresentação, que afixei na porta com uma fotografia minha e onde explicava o motivo de estar ali. A minha relação com as famílias foi crescendo gradualmente, inicialmente, apenas recebia as crianças, ajudava os pais a mudarem os sapatos e pouco falávamos. Passado algum tempo, nos momentos de chegada e de partida, comecei a ter várias conversas informais com as famílias e senti que as mesmas confiavam em mim porque me contavam momentos das crianças e mostrar fotografias. Nestes momentos, tentava sempre falar sobre o que íamos fazer nesse dia ou como tinha corrido o dia da criança (em relação à alimentação, o sono, interação com os pares). Além disto, tive em conta todos os pedidos e sugestões das famílias, como ter atenção a alguns comportamentos e deitar a criança mais tarde. Ao longo do meu estágio, solicitei a participação das famílias no projeto que desenvolvi com as crianças e tinha o cuidado de expor os trabalhos junto à porta, para que conseguissem ver, dado que não podiam entrar na sala.

“Apresento-me aos pais, meço a temperatura às crianças e dou-lhes álcool gel para desinfetarem as mãos. Alguns pais dizem-me que as crianças falam de mim em casa e, por isso, já me conheciam”(nota de campo n.º 8 de 20 de novembro de 2020).

“Recebo as crianças. Tento interagir com os pais. A mãe do M.A. diz-me que ele está um pouco constipado porque não usa o gorro e, caso seja necessário, para lhe colocar soro no nariz antes da sesta. (nota de campo n.º 15 de 11 de dezembro de 2020)

3.1.3. Com a equipa educativa

Por fim, a as intenções definidas foram: (i) Criação de uma relação positiva, de bem-estar e de entajuda com todos os elementos da mesma; (ii) Realizar um trabalho colaborativo com toda a equipa educativa, expondo as minhas ideias, procurando ouvir as suas ideias e a sua opinião.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), “o trabalho em equipa é um processo interactivo (...) [e] implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130).

Assim sendo, é necessário existir comunicação entre toda a equipa para que tudo corra da melhor forma possível, tal como defende Dias (2009) que “o trabalho em equipa estabelece, desta forma, um diálogo entre os profissionais de educação, colocando múltiplas questões metodológicas como a divisão de tarefas, a partilha de técnicas e meios, a gestão do tempo, o ultrapassar obstáculos” (p.24).

O trabalho em equipa e uma boa relação com a mesma proporciona um melhor ambiente dentro da sala e, conseqüentemente, influencia as crianças em relação ao seu bem-estar e propensão para aprender. Além disto, permite, também, que eu tenha um melhor desenvolvimento profissional, uma vez que, a equipa educativa, é uma grande fonte de informações e conhecimentos fulcrais para o meu currículo.

A colaboração entre a equipa educativa é fundamental visto que é “uma forma “melhor” no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar” (Roldão, 2007, p.26).

Em relação às intenções com a equipa educativa, mostrei-me sempre disponível para ajudar, num espírito de entreatajuda, pedi opiniões, aceitei críticas, fiz sugestões e disponibilizei-me para fazer o que fosse necessário, como: trocar lençóis, arrumar e limpar, entrar mais cedo e/ou sair mais tarde; trazer refeições, etc. Um dos meus objetivos era dar continuidade aos momentos da rotina, como, por exemplo, dar-lhes o lanche da manhã, ajudá-las com as suas necessidades, contar-lhes histórias, estar presente nas horas de refeição, de descanso e nas sessões de ginástica, *mindfulness*, inglês e de música, Assim sendo, dei continuidade ao trabalho da EC e da auxiliar de ação educativa, contribui para o bem-estar das crianças e procurei ser uma figura de referência.

As conversas informais foram muito importantes para que todas estivéssemos em sintonia e para que eu percebesse onde e como podia melhorar. Além disso, toda a rotina das crianças, como seria o dia e o planeamento semanal era feito em equipa.

Para construir uma relação com base no respeito, apoio e compreensão mostrei-me sempre disponível para auxiliar a equipa educativa, tanto a da minha sala, como a do estabelecimento socioeducativo. Como se pode verificar no exemplo em seguida:

“Depois, vou ajudar o J13. Vou buscar os almoços, sirvo os mesmos, preparo as mesas e as cadeiras. Entrego as sopas, o prato principal e a fruta. Depois, vigio a hora de almoço e começo a limpar as mesas, cadeiras e a varrer o chão” (nota de campo n.º 54 de 15 de março de 2021).

Este trabalho em equipa aconteceu, todos os dias, no estabelecimento socioeducativo, onde eu, a EC e a auxiliar trabalhámos em equipa, de modo a satisfazer as necessidades das crianças e proporcionar-lhes aprendizagens. Deste modo, existiram várias conversas informais, trocávamos ideias, repartíamos tarefas e asseguramos o bem-estar de todas as crianças.

Posso afirmar que o clima na sala de atividades era muito bom; criei uma ótima relação com a EC, a auxiliar de ação educativa e com a restante equipa, baseada na cooperação, respeito e confiança. Deste modo, considero que dei continuidade ao trabalho realizado pela EC, tantos nos momentos de rotina, como durante as atividades e colaborei com a equipa nos vários momentos do dia. A equipa confiava em mim ao ponto de me deixarem sozinha na sala (a EC e a auxiliar tiveram de faltar), tendo de abrir e fechar a sala.

3.2. Processos de intervenção da PPSII

De acordo com Silva et al. (2016) “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e iterativos” (p.13). Assim sendo, delineei a minha intervenção na PPS I com base nestas etapas e percebi que não é possível realizá-las isoladamente.

Inicialmente, comecei apenas por observar e registar os momentos vividos no ambiente educativo, as interações, as rotinas, os momentos de brincadeira e as atividades realizadas. Deste modo, decidi focar-me nas necessidades, características e gostos do grupo. Nesta fase, tive a oportunidade de conhecer as rotinas, analisar os documentos da sala e conhecer o grupo, a equipa educativa, o contexto e as famílias.

Para mim, o mais importante nesta fase, era criar uma relação positiva com o grupo de crianças e com a equipa educativa. De modo a conhecer melhor o grupo, recorri às notas de campo, onde registava as situações que considerava mais pertinentes e que sustentavam a minha prática como estagiária, visto que “a utilização cuidada de técnicas como a redacção de notas de campo ou a fotografia pode, sem sombra de dúvida, constituir um sólido elemento de apoio” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.3).

Além disto, quero mencionar as práticas que considero importantes na minha ação: (i) uma observação cuidada, principalmente, do grupo de crianças; (ii) comunicação diária com a equipa educativa, não só a de sala, para que nada

escapasse e estivéssemos todas em sintonia; (iii) utilização de várias estratégias, tanto nos momentos de conflito (recorrer aos 5 passos e utilizar a ampolheta para definir o tempo), como nas transições de atividades e de momentos, fazendo pequenos jogos para que as crianças não dispersassem e iniciando conversas em grande grupo; (iv) adotar uma atitude responsiva; (v) garantir a rotina diária.

Em relação às planificações, planificar é, de acordo com Vilar (1993), citado por Quaresma (2018), “pôr em ação (...), numa realidade concreta, as crianças com que trabalha, não esquecendo a individualidade de cada um, o pensamento científico pedagógico” (p.43). Assim sendo, uma planificação deve ter em conta as características e especificidades das crianças e não deve ser elaborada de forma generalizada, sem ligação às mesmas.

Deste modo, inicialmente, procurei observar e compreender os interesses do grupo, tal como, as suas potencialidades e fragilidades. Além disto, tive em conta as suas rotinas e falei com a EC e expus as minhas ideias. Deste modo, as crianças foram envolvidas no processo de planificação, mesmo que indiretamente. Além destas atividades previamente planeadas, por vezes, também surgiam momentos e situações espontâneas e existia um planeamento emergente.

Para Fonseca, Rodrigues e Dias (2015), “planificar é um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente que vão permitir ao profissional colocar em prática as suas intencionalidades educativas.” (p.155)”. Assim sendo, uma vez que o estabelecimento socioeducativo se rege pelo modelo pedagógico *High Scope*, consultei os indicadores chave de desenvolvimento para pré-escolar. De acordo com este modelo curricular, a criança é considerada um aprendiz ativo e é encorajada a explorar o mundo, por iniciativa própria, o que leva a que o/a educador/a registre diariamente observações e, posteriormente, analise e reflita de modo a construir as próximas planificações.

Hohmann e Post (2011) referem que as crianças “aprendem com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos” (p.23). Assim sendo, os cinco sentidos constituem uma ferramenta fulcral para que as crianças aprendam, explorem e vivenciem situações e, conseqüentemente, promovem o desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Apesar de ter várias sugestões e atividades planeadas, com o projeto das tendas que a EC estava a fazer, as crianças e alguns elementos da equipa ficaram em

isolamento e com o ensino à distância/ sessões *online*, grande parte das atividades que dinamizei foram sobre o meu projeto de melhoramento da área dos livros. Durante as sessões online, em fevereiro e março, comecei a planear, em conjunto com a EC, a semana seguinte, através de troca de opiniões e de ideias sobre “todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectual, social, emocional, expressiva e cultural, oferecendo assim, o crescimento e desenvolvimento das crianças” (Paiva, 2004, citado por Peixoto, 2017, p. 150). Estas planificações eram feitas semanalmente e de forma informal, daí não ter descrito as mesmas.

Um aspeto positivo foi sempre perguntar às crianças o que gostariam de fazer, como e com que materiais, principalmente no zoom, dado que, de acordo com Marchão e Henriques (2018), a criança deve “ser considerada como um sujeito com opinião, capaz de se exprimir e de tomar decisões; o que numa perspetiva educativa remete para uma criança como agente de aprendizagem e com capacidade para exprimir ideias” (p.8).

Apesar de me sentir receosa com os momentos de transição, consegui agarrar o grupo e realizar transições que fizessem sentido. Quando íamos almoçar, para a sesta ou fazer uma atividade de pequeno grupo, realizava jogos mais calmos, como dançar ao som da música, relaxamento/ yoga ou ler histórias.

Os momentos de planear e/ ou rever eram realizados muitas vezes com sugestões das crianças ou com objetos que iríamos utilizar naquele dia. Sempre que fazia estes momentos, perguntava às crianças o que tinham feito, onde, como, com quem e porquê, de modo a promover o diálogo e a exposição em grande grupo.

As atividades vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e, uma vez que o estabelecimento segue o modelo *High Scope*, os indicadores apresentados são retirados dos KDIs (*Key Developmental Indicator*), que podem ser traduzidos para português como “indicadores-chave de desenvolvimento”. O planeamento semanal sofreu alguns ajustes de semana para semana, de modo a adequar a prática e devido a aspetos que não correram como planeado. Após a realização das atividades, fazia uma reflexão sobre as mesmas e sobre o meu desempenho e o das crianças, recorrendo a notas de campo e a fotografias. A equipa de sala dava-me sempre o seu feedback.

Adicionalmente, foi possível verificar uma evolução ao longo da PPSII. Comecei a utilizar as estratégias da equipa, agarrar o grupo de crianças sozinha, realizar atividades e os momentos da rotina. A minha intervenção tornou-se cada vez

mais participativa e autónoma, o que fez com que a equipa confiasse em mim com o grupo.

Finalmente, construí um portefólio com a avaliação de uma criança, onde apresento vários desenhos e fotografias escolhidas por ela. Além disto, descrevo as aprendizagens em diferentes domínios, de acordo com o COR. Quando escolhi a criança, decidi entregar o pedido de autorização (cf. Anexo F) aos pais pessoalmente, de modo a explicar em que consistia e a tirar algumas dúvidas que surgissem.

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

No presente capítulo, apresenta-se a investigação desenvolvida no âmbito da PPSII, processo que tem por intenção “revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação decorrentes da prática profissional supervisionada em JI” (Nunes, Lino, Vieira & Friães, 2020, p.1).

Em termos de estrutura, o texto está organizado em quatro subcapítulos. No primeiro, identifica-se a problemática, a sua origem e pertinência; no segundo, enquadra-se e fundamenta-se a problemática trabalhada à luz da literatura; no terceiro, são explicitadas as opções metodológicas e éticas e, finalmente, no quarto e último capítulo, apresentam-se e discutem-se os dados recolhidos.

4.1. Identificação da problemática

A investigação com crianças desenvolve-se “a partir da especificidade de observar, participar, ouvir, atuar e visibilizar as crianças nos espaços educativos” (Barbosa & Fochi, 2012, p. 1). Quando realizamos um processo investigativo, “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final” (Duarte, 2002, p.140), assim sendo, importa compreender como surge o interesse pela problemática a investigar.

Assim que iniciei a minha PPSI, reparei que algumas crianças da sala do JI2 conheciam várias letras, reconheciam o seu nome e o dos seus amigos e tentavam decodificar algumas palavras. Uma vez que não tinha noção de que crianças com três e quatro anos poderiam estar tão familiarizadas com a linguagem, escrita e oral, fiquei realmente surpreendida com as suas capacidades, como ilustra a nota de campo que se segue:

Fiquei admirada pelo D.M. saber tanta coisa relativamente às letras e conseguir reconhecer o nome dos seus amigos. Principalmente porque conseguiu distinguir o nome da C.V. e da C.A. que é bastante semelhante. Pensei que até pudesse ser coincidência por ouvir várias vezes o nome dos amigos e saber de cor a ordem e, por isso, perguntou aleatoriamente qual era o nome apresentado e, mesmo assim, ele respondeu corretamente (nota de campo n.º2 de dia 10 de novembro de 2020).

Tendo como ponto de partida a observação do contexto, apresentada no primeiro capítulo do presente relatório, associada à observação direta do que realmente acontece na prática, considereei que seria pertinente realizar a minha

investigação sobre o desenvolvimento da consciência fonológica deste grupo. Deste modo, a problemática emergiu do meu interesse em compreender como é que o modelo *High Scope* potencializa a consciência fonológica, designadamente: (i) Analisar de que forma a rotina da sala do JI2 pode potenciar a promoção da consciência fonológica do grupo; (ii) Identificar as estratégias e atividades mobilizadas pela equipa educativa para promover a consciência fonológica; (iii) Identificar que materiais utilizados no modelo High Scope que podem favorecer a consciência fonológica; (iv) Sinalizar e caracterizar as tarefas fonológicas que o grupo de crianças da sala de JI2 consegue realizar.

A consciência fonológica “é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das unidades constituintes da fala” (Cysne, 2012, p. 3). Esta habilidade metalinguística tem sido estudada por diversos autores⁴ e centro de várias investigações devido à sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita e as suas implicações educacionais (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004).

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática

Na Educação Pré-Escolar, o educador de infância deve ter em conta vários domínios de aprendizagem e componentes mencionados nas OCEPE, uma vez que este é o único documento que, como o próprio nome indica, orienta toda a ação realizada no âmbito desta faixa etária.

Relativamente à primeira componente, **comunicação oral**, Silva et al (2016) afirmam que é “necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns.” (p. 62), tendo o/a educador/a um papel fundamental na criação e dinamização destas mesmas ocasiões, uma vez que a criança dominará tanto mais a linguagem e alargará e complexificará tanto mais o seu vocabulário quanto mais rico e estimulante for o clima de comunicação criado pelo educador.

Deste modo, Correia (2013) defende que a comunicação oral é, de facto, essencial e compreende diversas potencialidades como receber, guardar e dar uso à informação que nos é transmitida pelo ambiente que nos rodeia por meio de uma “manipulação simbólica” que nos permite organizar o pensamento e comunicar com as pessoas que se encontram ao nosso redor.

⁴(Alguns dos autores são Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008 e Freitas, Alves & Costa, 2007)

4.2.1.O que é a consciência fonológica?

Em primeiro lugar, é importante definir o conceito de consciência fonológica. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) definem a consciência fonológica como “a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p.48). Esta definição, por sua vez, é defendida por Silva et al (2016) que associam à consciência fonológica os termos «reflexão», «identificação» e «manipulação» em relação a elementos sonoros como as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas. Para Rios (2011), a mesma é uma “habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral” (p. 26).

É importante referir que, quando as crianças aprendem a falar, não dão atenção ao som das palavras, mas sim, ao que as mesmas significam (Nunes, 1992; Sim-Sim, 1998). Um exemplo é a palavra “pato”, uma criança quando ouve a palavra pato pensa no pato como sendo um animal da quinta, sem pensar que a palavra pato é constituída pelos sons [p], [a], [t], [u]. O que vai ao encontro do que Sim-Sim (1998) defende, isto é, “em contraste com a atividade de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado” (p.225).

Segundo Sim-Sim (1998), esta capacidade é manifestada por algumas crianças de idade pré-escolar e existem alguns indicadores que nos permitem concluir que as mesmas já possuem algumas bases de consciência fonológica, nomeadamente: (i) demonstração de interesse por rimas e aliteraões; (ii) realização de autocorreções sobre o seu discurso e, ainda, (iii) realização de comentários acerca do discurso e da forma de falar de outras pessoas com as quais contactam.

4.2.1.1. Níveis de consciência fonológica

No que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica, a mesma é gradual e manifesta-se cada vez mais nas crianças à medida que as mesmas vão tendo a capacidade de identificar as unidades sonoras acima referidas. Estas unidades, por sua vez, são identificadas pelas crianças em momentos diferentes, uma

vez que a consciência silábica é a primeira a ser manifestada pela criança, seguida da consciência intrassilábica e, finalmente, da consciência fonémica.

De acordo com Sim-Sim (2006), Ramos, Nunes, Sim-Sim (2004) e Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência fonológica é constituída por três tipos de unidades fonológicas:

- i. **Consciência silábica**, quando se isolam as sílabas, isto é, a capacidade de dividir as palavras em sílabas, como, por exemplo: (pra.tos).
Está presente em atividades de segmentação de palavras em sílabas e quando adicionam/removem sílabas das palavras;
- ii. **Consciência intrassilábica**, quando isolam unidades dentro da sílaba, incluindo as rimas, por exemplo: (pr.a-t.os).
São capazes de “dividir as palavras em unidades de som mais pequenas que as sílabas, mas maiores do que os fonemas” (Ramos, Nunes, Sim-Sim, 2004, p.15), um exemplo é a palavra “flor”, composta pelo ataque [fl] e a rima [or];
- iii. **Consciência fonémica**, quando isolam sons da fala (ex: p.r.a.t.o.s).
Verifica-se em atividades em que devem decompor ou recompor palavras com base nos seus fonemas constituintes.

Os exemplos apresentados anteriormente foram retirados de Freitas, Alves e Costa (2007).

A consciência silábica está relacionada com a capacidade de identificar e manipular sílabas que compõe uma palavra. A sílaba resulta da articulação de uma consoante e de uma vogal, caso seja simples, e, quando estas são articuladas, formam dois fones devido à combinação dos movimentos articulatórios necessários para isso (Silva, 2003). A sílaba é, segundo Freitas e Santos (2001), “a primeira unidade linguística com constituência interna a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural” (p.59) e é a mais precoce das três habilidades, dado que emerge de forma inata, sem que as crianças conheçam este conceito.

Para Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência intrassilábica é “a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Por exemplo, se a criança substituir o grupo consonântico [pr]” por p, na sílaba pra na palavra prato, para criar uma nova palavra (pato), está a treinar a sua consciência intrassilábica” (p.11).

Por sua vez, a consciência fonémica é mais complexa e, por isso, só em idade escolar é que as crianças demonstram mais facilidade em tarefas relacionadas com esta consciência. A consciência fonémica ocupa o topo da cadeia de complexidade comparativamente às restantes unidades sonoras acima referidas, uma vez que até que a criança tenha a capacidade de identificar a manipular fonemas de forma consciente, é necessário que o faça em relação a todos os constituintes prévios (palavra, sílaba e unidade intrassilábica).

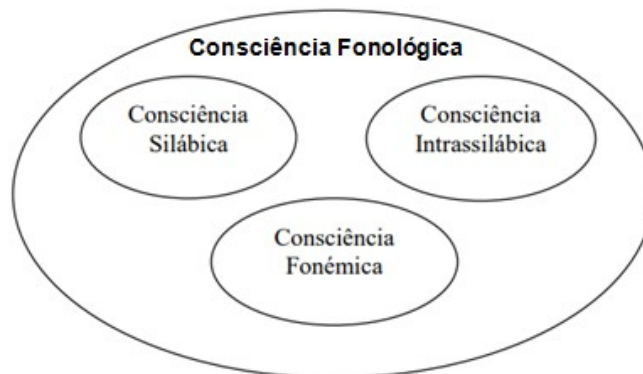
De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007), é importante começar-se por tarefas de consciência silábica, de modo que esta seja adquirida naturalmente. Em seguida, deve ser treinada a consciência intrassilábica e a consciência fonémica, uma vez que “os três tipos devem ser estimulados em contexto lectivo, antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético” (p. 12).

Alguns investigadores referem-se à consciência fonológica como consciência fonémica, logo, é importante diferenciar as mesmas. Segundo Silva (2003), a “definição de consciência fonológica é (...) mais abrangente do que o conceito de consciência fonémica, na medida em que inclui a consciência não só dos segmentos fonéticos da fala, mas igualmente de unidades maiores que os fonemas” (p. 106). Cruz (2007) defende este ponto de vista, referindo que a consciência fonológica inclui competências como a identificação, a manipulação e a audição de componentes maiores e “a consciência de outros aspetos do som, como por exemplo as rimas, as aliteraões e as entoações” (p.156). Assim sendo, o conceito de consciência fonológica é muito mais abrangente porque, além de incluir a consciência dos fonemas, inclui, também, a consciência de unidades maiores, como é o caso das sílabas e das rimas.

É possível verificar esta distinção no esquema apresentado em baixo:

Figura 2

Habilidades metafonológicas (Retirado de Freitas, 2004, p.183)



Para Rios (2011) e Cielo (2002), além destas três unidades fonológicas, é importante mencionar a **consciência da palavra**. Relativamente à **consciência da palavra**, a mesma contempla a “capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase.” (Silva et al, 2016, p. 64) e é extremamente importante pois é a partir da mesma que as crianças compreendem que a palavra é um elemento essencial ao discurso e à comunicação e sem a qual não se podem expressar de forma tão rigorosa e efetiva.

Inicialmente, as crianças só consideram como palavras aquelas que com que estão familiarizadas, tais como: nomes e verbos, só mais tarde tomam consciência que as preposições e os artigos são, também, palavras. Em idades precoces, as crianças vão assumir que a palavra comboio é maior que a palavra formiga, uma vez que não se conseguem distanciar da representação que têm do objeto associando a mesma ao tamanho da palavra.

Neste sentido, a consciência da palavra e a consciência fonológica surgem como conteúdos que estão a emergir nesta idade e, por isso, tornam-se importantes de trabalhar. As crianças em idade pré-escolar que desenvolveram a consciência fonológica têm mais facilidade em aprender a ler e a escrever, futuramente (Silva et al, 2016; Duarte, 2008, Silva, 1997).

4.2.1.2. Como pode ser avaliada a consciência fonológica?

Em Portugal, é reconhecida a importância de avaliar a consciência fonologia no pré-escolar, visto que, algumas tarefas permitem identificar perturbações na linguagem (Alves, Castro & Correia, 2010).

Existem vários instrumentos e provas de avaliação na área da consciência fonológica, alguns exemplos são: a Bateria de Avaliação de Comportamentos Iniciais de Leitura (Teixeira & Almeida, 1995); a Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002) dividida em seis provas recorrendo a cartões; o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2002) e a Bateria de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004). No entanto, para Alves (2010), embora existam vários testes e em grande quantidade, muitos demonstram limitações, dado que não são sujeitos a processos de validação e não variam muito nas tarefas apresentadas.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) e Silva (2003), para avaliar a consciência fonológica podem ser utilizados vários tipos de tarefas, nomeadamente:

- **Tarefas de contagem**, as crianças devem as sílabas ou os fonemas das palavras ditas oralmente, por exemplo, quantos “bocados” tem a palavra boneco?;

- **Tarefas de classificação**, as crianças devem classificar 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**, as crianças devem dividir as palavras em sílabas ou fonemas. (“Diz-me quais os «bocadinhos pequeninos» da palavra «macaco»”).

- **Tarefas de síntese ou reconstrução**, as crianças devem, a partir de um conjunto de sílabas ou de fonemas ditos oralmente, descobrir 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**, as crianças devem omitir, acrescentar ou trocar 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.”)

Estas tarefas foram retiradas da brochura Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.49).

4.2.2. A abordagem *HighScope*

O modelo *High Scope* é uma abordagem aberta que surgiu na década de 60 do século XX, nos Estados Unidos da América e David Weikart foi o seu fundador, com “um trabalho muito baseado nas ideias de Dewey e Piaget” (Vieira, 2009, p. 3199).

De acordo com este modelo, a criança tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, tal como o/a educador/a, visto que tem de tomar decisões, no entanto, “a sua atividade nunca pode ser intrusiva em relação à criança” (Formosinho, 1998,p.60). Deste modo, o/a educador/a deve preparar o espaço e os materiais para que as crianças consigam explorar, autonomamente, enquanto isso, o/a educador/a deve apoiar e observar as crianças.

Segundo Vieira (2009), este modelo tem os seguintes princípios básicos: (i) aprendizagem pela ação; (ii) interações positivas entre o adulto e a criança; (iii)ambiente agradável; (iv) rotina diária e (v) avaliação diária.

Em relação à (iii), neste modelo defende-se a criação de um espaço em que se perceba a divisão do mesmo, isto é, áreas de interesse bem organizadas e equipadas, de modo que a criança possa ser independente do/a educador/a e que ajudam na construção de uma rotina diária. Assim sendo, o espaço é o “conjunto de áreas de interesse bem organizadas e bem equipadas (...) que asseguram um ambiente de conforto e segurança, onde a criança pode aprender de forma (...) ativa e prazerosa” (Lemos, Quaresma, Fonseca & Dias, 2015, p. 314).

No que diz respeito à (iv), “a criança interioriza a sequência da rotina e, assim, pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente”(Formosinho, 1998, p.67). Deste modo, o/a educador/a deve promover a independência das crianças, o que não significa que não as apoie quando necessário, e crie “situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Formosinho, 1998, p.73).

Para Vieira (2009), estes princípios “estão no centro do conceito planear, fazer e rever” (p.3200) e Hohmann e Weikart (2003) citados pela autora referem que o “processo diário de planear-fazer-rever faz com que as crianças expressem suas intenções, põem-nas em prática e depois as mesmas reflectam sobre os seus próprios interesses” (p.3200). Sendo a peça da rotina diária do *High Scope*, pode afirmar-se que, no momento do planear, a criança decide o que vai fazer, ficando consciente das suas próprias ações; no fazer, coloca o que planeou em ação, pode explorar, brincar e fazer de conta, em grupo ou sozinha e, finalmente, no rever, pode refletir sobre o que planeou e sobre o que fez. O adulto pode encorajar a criança a falar, ser um observador-investigativo e provocar novos desafios, nos respetivos momentos. É importante salientar que durante este momento a criança apresente a saber ouvir, a esperar pela sua vez, a falar e a respeitar os adultos e os colegas.

4.2.2.1. Estratégias e recursos que permitem trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica

O único material exclusivo do modelo *High Scope* que permite trabalhar a consciência fonológica são os *letter links*. De acordo com High Scope (2009), os autores dos *letter links* são a especialista em leitura Andrea DeBruin-Parecki, a escritora para a primeira infância Mary Hohmann e Chistine Snyder, especialista em primeira infância.

Os *letter links* são um sistema de aprendizagem de nomes que consiste numa tira impressa que contém o nome de uma criança associado a uma imagem vinculada que começa pela mesma letra e o mesmo som, por exemplo, uma criança que se chame Noah pode ter a imagem de uma noz (cf. Figura 3).

Assim sendo, é através dos *letter links* que os educadores de infância podem introduzir o nome das letras e os seus sons às crianças devido à ligação das crianças com os seus próprios nomes.

Estes cartões podem ser utilizados pelas crianças e pelos educadores de infância com vários propósitos: para etiquetar os cabides das crianças, os seus trabalhos e os seus pertences; para identificar as crianças nas mensagens e listas da sala de aula e para criar atividades que promovem a alfabetização na sala de atividades.

Deste modo, *High Scope* (2009) sugere algumas atividades que podem ser utilizadas como ferramentas de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito ao **reconhecimento do nome**, sugerem: a identificação de nomes e de *letter links*, em que o adulto pode pedir à criança para encontrar o seu *letter link* ou de um amigo; nos momentos de transição, o adulto pode mostrar um cartão e dizer “é a vez deste/a amigo/a ir lanchar” e ver se a própria criança ou os amigos identificam quem é; nos momentos de grande grupo, o adulto pode utilizar os cartões para designar turnos, retirando um deles aleatoriamente pode decidir quem é o próximo a jogar ou a cantar, por exemplo; fazer correspondências e identificar o som inicial dos nomes apresentados nos cartões.

Os cartões têm duas partes distintas, o nome escrito e o símbolo. Estão separados, mas são utilizados em conjunto através da letra e do som inicial.

Algumas estratégias apresentadas por DeBruin-Parecki e Hohmann (2003) são: dar imagens diversificadas à escolha, selecionar imagens correspondentes ao som corretamente, deixar que as crianças escolham a sua imagem, fazer vários tipos

de cartões (um só com o nome, um com pontinhos para escreverem) e utilizar os cartões para identificar os pertences da criança.

Segundo DeBruin-Parecki e Hohmann (2003), a escrita das crianças é uma ponte para adquirir o princípio alfabético, isto é, perceber que as letras do alfabeto (grafemas) representam sons (fonemas). Todas as crianças devem descobrir o princípio alfabético para conseguirem tornar-se leitoras independentes e fluentes. Para Hohmann (2005), adquirir este princípio inclui reconhecer letras, associar letras aos sons e, posteriormente, aprender que uma palavra é um conjunto de letras e de sons.

Quando utilizam os *letter links*, as crianças percebem que as letras são únicas e que cada uma tem o seu som ou sons. DeBruin-Parecki e Hohmann (2003) explicam que existem mais que 26 *letter links* porque muitas letras representam mais do que um som⁵ (Ferraz, Viana & Pocinho, 2018).

No momento do **quadro das mensagens**, o adulto deve realizar o mesmo em conjunto com as crianças. Além de despertar o interesse para símbolos visuais (imagens/palavra), também permite a aquisição da orientação da leitura e da escrita, isto é, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Progressivamente, as imagens são substituídas por letras e/ou palavras do alfabeto, permitindo, assim, que as crianças comecem a isolar, identificar letras e/ou sílabas e contar as mesmas. Devem ser utilizadas palavras com que as crianças estão familiarizadas.

Os adultos podem recorrer as estratégias como: deixar, propositadamente espaços em falta, para que as crianças preencham com letras os espaços das palavras; escrever as próprias mensagens; contar as sílabas das palavras escritas no quadro e rimar com jogos de palavras, sons, cantos e aliterações.

De acordo com Gainsley (2008), o educador deve identificar figuras, símbolos, letras e palavras e explicar as crianças o que vê e enfatizar a sílaba inicial; perguntar à criança “como é que sabem?” visto que há crianças que decifram mensagens antes que outras tenham tempo para perceber. Assim, o adulto deve apoiar quem consegue interpretar logo a mensagem, mas não se esquecer que algumas crianças ainda podem estar a tentar ler. Deve, também, perguntar à criança como chegou àquela conclusão, permitindo, assim, que as outras crianças tenham acesso a outras estratégias.

⁵Conferir Freitas, Alves e Costa (2007) p.5.

Quando as crianças já sabem colocar as letras que faltam nas mensagens, o adulto pode enganar-se propositadamente para que as crianças o corrijam. Assim, as crianças vão estar mais atentas e interessadas nas palavras. Se duas ou mais crianças começarem pelo mesmo som inicial, o adulto pode colocar a primeira e a última letra do seu nome e os espaços com as letras que tem para as ajudar a preencher e a perceber que letras vêm em seguida.

Gainsley (2008) também refere que o adulto pode introduzir palavras e pedir às crianças para dizerem outras palavras que comecem por essa letra, por exemplo, Área dos **Blocos** e as crianças referem palavras que comecem pela letra B. Além disto, deve escrever várias palavras, simples, para que as crianças comecem a perceber que “as palavras faladas são representadas por combinações de letras e que cada unidade de letras representa uma palavra” (Gainsley, 2008, p.40).

Em relação aos momentos de **planear-fazer-rever**, a brochura *High Scope - Linguagem e Literacia* (s.d.) refere que, neste tempo, as crianças expressam-se utilizando a linguagem, aprendem e usam novas palavras e questionam o significado de palavras desconhecidas.

Nos momentos de **pequenos grupos**, as crianças podem explorar e experimentar novos materiais. As sugestões de atividades apresentadas para estes momentos são: modelar o próprio nome com barro ou pasta de modelar, posteriormente, podem modelar o nome de amigos ou de palavras com que estejam familiarizados; atividades onde recorrem ao quadro magnético e devem explorar as letras; atividades com o dicionário, onde devem abrir o dicionário e tentar adivinhar a palavra através dos sons; atividades com o dado de letras, ou seja, atirar o dado e dizerem uma palavra começada pela aquela letra; atividades em que as crianças criam poemas com palavras que rimam e associar imagens a palavras impressas.

Além disto, as áreas da sala estão todas identificadas com desenhos simples e com a palavra.

Para Epstein, Hohmann e Hohmann (2002), este modelo reconhece que as crianças se desenvolvem cada uma no seu ritmo e aprendem de diversas formas. Neste programa, as crianças aprendem a ler e a escrever

Não aprendem só sobre as ferramentas de comunicação, mas, também, sobre as letras, sons e fonemas e tornam-se entusiasmadas com a leitura e a escrita.

O adulto deve introduzir materiais e ideias que ajudam a promover a consciência fonológica. Estes serão apresentados, de acordo Epstein, Hohmann e Hohmann (2002) e Viana (2006), em seguida:

- **Área da Leitura**, com materiais de qualidade e promover a leitura diária;
- **Etiquetar todos os materiais da sala**, as áreas da sala e os materiais devem estar identificados com uma imagem simples e com uma palavra junto à mesma. A ideia de letras e palavras como símbolos escritos é introduzida desde cedo;
- **Organizar o espaço de modo a que as crianças o consigam explorar livremente**, as crianças desenvolvem a motricidade fina que, mais tarde, permite que desenhem e escrevam as letras do alfabeto;
- **Ler em conjunto com as crianças**, as crianças já “lêem” os símbolos e as palavras apresentadas no quadro das mensagens. O adulto deve, também, escrever o nome da criança e os títulos nos trabalhos, mais tarde, vão começar a fazê-lo sozinhos. Deste modo, as crianças começam a associar a relação entre as letras e os sons;
- **Usar símbolos e associá-los com letras e/ ou palavras**, as crianças escolhem o seu símbolo pessoal e as letras do seu nome aparecem junto do mesmo. Rapidamente, aprendem a “ler” e a “ escrever” o seu símbolo e a reconhecer o nome dos amigos;
- **Utilizar palavras que as crianças conhecem**, Viana (2006) refere que a criança consegue encontrar mais depressa o formato fonológico de “uma palavra impressa (ex: a criança pode ler CÂ-SÂ-CO, mas, se esta palavra pertencer ao seu vocabulário, ela rapidamente emparelha esta forma ortográfica com a forma fonológica conhecida, e lerá correctamente CASACO, abrindo a vogal A da sílaba intermédia e fechando-a na sílaba inicial” (p.2);
- **Escrita presente na sala**, letras de plástico, quadros magnéticos e deixar as crianças explorarem, compararem e copiarem;
- **Explorar sons**, as crianças aprendem os fonemas através da identificação e criação de rimas e aliteraões e pelas tentativas de escreverem letras. “Em vez de as crianças memorizarem o nome das

letras e dos sons, os professores em *HighScope* desenvolvem a consciência fonémica através de brincadeiras e jogos diários enquanto as crianças ouvem canções, histórias e inventam palavras sem sentido, inventam e repetem rimas. (...) As crianças tornam-se mais capazes de identificar sílabas e os seus sons” (Epstein, Hohmann & Hohmann (2002);

- **Disponibilizar letras do alfabeto**, as letras soltas não têm qualquer significado para as crianças. No entanto, se forem disponibilizados cartões de plástico com letras para passarem por cima ou para copiarem ou quadros magnéticos, as crianças começam a juntar letras;
- **Consciência fonológica**, permitir que as crianças identifiquem e criem rimas; encontrem palavras (em imagens e textos) com o sons iguais no início, fim e meio; separar as palavras (em sílabas e, posteriormente, em fonemas); utilizar palavras com que as crianças estão familiarizadas e, depois, mais complexas;
- **Atividades**, tais como: rimar, lengalengas, contos rimados, cantar, mover-se consoante a música, para que as crianças explorem os sons. Mais tarde, as crianças começam a criar as suas próprias rimas com base nas canções que ouvem.

De acordo com Maehr (1991) as crianças devem aprender a ler através do pensamento em que existe uma relação entre o som e as letras. O facto de os materiais estarem identificados e ao alcance das crianças, permite que as mesmas sejam autónomas e comecem a associar as letras aos sons.

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

4.3.1. Metodologia

No presente subcapítulo são explicitadas as opções metodológicas e éticas utilizadas durante o período de investigação.

No que diz respeito à metodologia, atendendo aos objetivos traçados, optou-se por um estudo de natureza qualitativa ou interpretativa, orientado pela metodologia de estudo de caso.

No que concerne ao design de investigação, considerando os propósitos definidos, optou-se por seguir um estudo orientado pela metodologia de **estudo de**

caso que, segundo Yin (1994), pode ser definido como “um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e contextos não são claramente evidentes” (p.24). Stake (1998) define o estudo de caso como o estudo da complexidade e particularidade de um caso singular, de modo a compreender a sua profundidade, caracterizando-se, neste caso, como um **estudo intrínseco**, dado que, se trata de um caso específico, num contexto particular, procurando estudar a situação em si com a sua especificidade, isto é, “compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.58), procurando realizar uma pesquisa mais contextualizada para a interpretação do leitor (Stake citado por André, 2013). Para Stake (2016) “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (p.24).

A abordagem qualitativa pressupõe a recolha, a análise, a interpretação e compreensão dos dados recolhidos; a construção do conhecimento durante o processo e a participação do investigador (Meirinhos & Osório, 2010).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem cinco características: (i) “a fonte directa de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal”; (ii) é descritiva, visto que os dados são apresentados através de palavras ou imagens com citações ilustrativas; (iii) para os investigadores, o processo é mais interessante do que os resultados ou produtos; (iv) os dados são analisados de modo indutivo e (v) “o significado é de importância vital” (p. 47-51).

Para Stake (citado por Meirinhos e Osório, 2010), a abordagem qualitativa propõe que o investigador “esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise [e] é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (p.51). Além disto, o facto de ser de natureza qualitativa pressupõe que a mesma é uma investigação não manipulativa que descreve um fenómeno (como pode o modelo curricular *High Scope* potencializar a consciência fonológica) dentro do seu contexto (ambiente educativo) focando-se na análise dos elementos investigados e não na quantificação dos resultados. Assim, os investigadores que recorrem à abordagem qualitativa “privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Stake, 2016, p. 53) recorrendo a perguntas de investigação orientadas “para casos ou

fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras já esperadas” (Stake, 2016, p. 56).

A investigação a realizar passou por **três fases: planeamento, recolha de dados e análise dos dados**. Relativamente ao planeamento, nesta fase foi necessário encontrar, em conjunto com a equipa educativa, a problemática a investigar, pedir consentimento para fotografar as crianças e os espaços e decidir que técnicas e instrumentos de recolha de dados seriam utilizados. Para Bento (2012), a investigação qualitativa pressupõe a utilização de diversas técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação com uma natureza descritiva, prevendo uma reflexão da parte do investigador e deve assegurar-se que “os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente” (Fragoso, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.59), de modo a obter um conhecimento aprofundado. Na segunda fase, prevê-se a recolha de dados recorrendo a várias técnicas e instrumentos, em conformidade com as características da metodologia de estudo de caso (Yin, 2003). Assim sendo recorri: à **observação direta participante; à observação direta sistemática, através do preenchimento de grelhas; à observação indireta através da consulta/análise documental e à aplicação de entrevistas semiestruturadas, à equipa de sala**.

Relativamente à observação⁶, esta técnica realiza-se “em contacto direto, frequente e prolongado” (Correia, 2009, p.31), “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24-25), “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87) e permite o cruzamento de toda a informação ocorrida no contexto, permitindo a elaboração de notas de campo (Tomás, 2011) e o registo fotográfico. As notas de campo são, segundo Bogdan e Biklen (1994), um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...) reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150) e as fotografias são uma forma de imortalizar ocorrências, podendo ser utilizadas como uma técnica para analisar, rever e organizar os conteúdos (Tomás, 2011). Assim sendo, as observações sistemáticas e participantes foram recolhidas através do registo de notas de campo, o registo fotográfico e o preenchimento de uma grelha construída com base nas tarefas apresentadas por Sim-Sim, Silva e Nunes

⁶ É uma das principais técnicas utilizadas no estudo de caso, segundo Stake (1998).

(2008), descritas anteriormente, para a recolha de dados específicos sobre as tarefas que as crianças já conseguem realizar. Segundo Estrela (1994) a observação desempenha um papel fulcral na metodologia experimental, constituindo uma primeira etapa de uma formação científica mais geral que será, também, “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamental exigida pela prática quotidiana” (p.29).

Esta grelha (cf. Anexo J3) também foi construída porque, face aos objetivos definidos e, após analisar as notas de campo, era pertinente agrupá-las em diferentes categorias. Considerando que as técnicas anteriormente referidas eram insuficientes optei por construir uma grelha referente às capacidades que as crianças demonstram, de modo a responder a questões como: “Será que conseguem contar sílabas?”; “Será que conseguem classificar palavras?”; “Será que conseguem segmentar palavras?”; “Será que conseguem identificar as letras iniciais?”; “Será que conseguem identificar as várias letras?”; “Será que conseguem rimar?” com base nos registos diários, nos COR (Criança, Observação e Registo) realizados pela EC no mês de janeiro e outros registos facultados pela equipa da sala.

Adicionalmente, recorri à consulta/análise documental do projeto pedagógico, do projeto de sala e das fichas de avaliação de cada criança (COR) para obter o máximo de dados possíveis sobre a minha problemática. Esta técnica tem como vantagem o facto de não envolver diretamente os sujeitos, de modo a evitar constrangimentos (Lee, 2003 citado por Afonso, 2005). Os COR's são documentos privados e só pude realizar uma consulta dos mesmos, não me sendo permitido citar os comentários ou os registos dos mesmos.

Finalmente, realizei entrevistas semiestruturadas à EC e à auxiliar de ação educativa para compreender como pode a organização do grupo (grandes e pequenos grupos), a organização da rotina (quadro das mensagens, tempo de planear, fazer e rever; tempo de exterior, tempo de grande grupo) e os materiais utilizados no modelo curricular *High Scope* potencializar a consciência fonológica.

As entrevistas surgem da reflexão do investigador, interrogando, assim, alguns intervenientes sobre assuntos relacionados com a investigação (Tomás, 2011). Estrela (1994) defende que “a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sobre alguns aspectos, os intervenientes do processo (...) têm, assim, finalidades de investigação.”

(p.342). As entrevistas são semiestruturadas porque, apesar de existir um guião orientador, é possível realizar novas questões e acrescentar informação pertinente para o tema.

Os instrumentos foram utilizados separadamente, mas os dados resultantes foram analisados em conjunto, através de um processo de triangulação, dado que “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2003, p.121).

Para Yin (1994), é importante analisar os dados tendo em conta “toda a sua riqueza, respeitando tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transmitidos” (p.48). Além disto, “se as operações anteriores foram correctamente desenvolvidas, o analista pode então programar a última fase do trabalho” (Vala, 2005, p.117). Tendo em conta o que foi dito anteriormente, os dados resultantes das notas de campo, a grelha de observação e as respostas da equipa de sala às entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo.

4.3.2. Princípios éticos e deontológicos

Importa referir que regi toda a minha prática profissional e a minha investigação tendo como base os princípios apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), isto é, competência, responsabilidade, integridade e respeito, bem como, os princípios éticos e deontológicos presentes no texto de Tomás (2011). Tendo em consideração os princípios defendidos pela APEI (2011) e por Tomás (2011) realizei um roteiro ético (Anexo G) que regeu a minha prática profissional.

Foram garantidos e assegurados todos os princípios defendidos pelos autores. Ainda assim, quero destacar que, respeitei as crianças, as famílias e a equipa educativa e prezei a confidencialidade e a privacidade do contexto e dos intervenientes, referindo-me aos mesmos com siglas e ocultando a face das crianças, de modo a garantir o sigilo profissional e a confidencialidade, tal como, Parente (2012) afirma “é importante assegurar que o sistema de registo das observações e escuta da criança selecionado respeite a ética e assegure a confidencialidade das crianças e das famílias”(p.16).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

4.4.1. Processo de análise de dados

Através da observação direta, defini o tema a investigar. Uma vez definido, reuni notas de campo diárias, entrevistei a equipa de sala e através da observação, preenchi grelhas (cf. Anexo J) (sobre os objetivos) e procurei compreender como pode o modelo *High Scope*, com as suas rotinas, estratégias e materiais, potencializar o desenvolvimento da consciência fonológica em JI, nomeadamente, num grupo com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. É importante referir, desde já, que os dados recolhidos e as conclusões a que cheguei não podem ser generalizadas e só se aplicam à sala em que me encontrei a estagiar. Os dados foram recolhidos durante 10 semanas.

Após a recolha de dados, os mesmos foram organizados e sujeitos a uma análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1997), possibilita “tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo de classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (p.37).

Com efeito, para analisar os dados resultantes das notas de campo, da transcrição das entrevistas à EC e à auxiliar de ação educativa (cf. Anexo H) e das Grelhas construídas (sobre as tarefas fonológicas (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008) e os restantes objetivos), recorri a uma análise de conteúdo categorial (cf. Anexo I e cf. Anexo J). Vala (2005) defende que o material a ser investigado pode ser organizado através da construção de um sistema de categorias, de modo a reduzir a informação recolhida. Assim sendo, na presente investigação, optei por organizar as notas de campo em várias grelhas, após a recolha das mesmas. Para Vala (2005), “as categorias podem ser construídas à *priori* ou à *posteriori* ou ainda através da combinação destes processos” (p.111).

Este subcapítulo está organizado, sequencialmente, de acordo com os objetivos definidos anteriormente. Em seguida, na tabela 3, apresento como foram recolhidos e analisados os dados.

Tabela 3*Metodologia utilizada no processo investigativo*

Objetivos	Recolha de dados	Análise de dados
Analisar de que forma a rotina da sala do JI2 pode potenciar a promoção da consciência fonológica do grupo	Observação direta e participante através de notas de campo	Análise de conteúdo categorial
	Entrevista semidiretiva à Equipa de Sala	Análise de conteúdo categorial
Identificar as estratégias e atividades mobilizadas pela equipa educativa para promover a consciência fonológica	Observação direta e participante através do registo fotográfico e de notas de campo	Análise de conteúdo categorial
	Entrevista semidiretiva à Equipa de Sala	Análise de conteúdo categorial
Identificar materiais utilizados no modelo <i>High Scope</i> que podem favorecer a consciência fonológica	Observação direta e participante através do registo fotográfico e de notas de campo	Análise de conteúdo categorial
	Entrevista semidiretiva à Equipa de Sala	Análise de conteúdo categorial
Sinalizar e caracterizar as tarefas fonológicas que o grupo de crianças da sala de JI2 consegue realizar	Observação direta e participante através do registo fotográfico e de notas de campo	Análise de conteúdo categorial
	Observação direta e participante através da aplicação da <i>Grelha sobre tarefas fonológicas</i>	Análise de conteúdo categorial
	Entrevista semidiretiva à Equipa de Sala	Análise de conteúdo categorial

4.4.2. Apresentação e análise dos dados

Este subcapítulo encontra-se dividido em quatro tópicos correspondentes aos objetivos de estudo. Inicialmente, são apresentados os materiais utilizados no modelo *High Scope*, em seguida, explicita-se como pode a rotina promover a consciência fonológica e identificam-se as estratégias e atividades promovidas pela equipa de sala, posteriormente, apresentam-se as tarefas fonológicas que o grupo de crianças consegue realizar e, por fim, umas breves conclusões da investigação.

Em anexo, encontram-se todos os dados recolhidos e organizados para que fossem, agora, analisados. Deste modo, nos anexos, estão as entrevistas realizadas à EC e à auxiliar de ação educativa, grelhas de fácil leitura para apresentar os dados recolhidos sobre os objetivos orientadores do estudo e registos fotográficos. (cf. Anexo I; Anexo J e Anexo K, respetivamente).

4.4.2.1. Analisar de que forma a rotina da sala do JI2 pode potenciar a promoção da consciência fonológica do grupo e identificar as estratégias e

atividades mobilizadas pela equipa educativa para promover a consciência fonológica

A rotina que se segue no modelo *High Scope* é composta por diversos momentos, mas centrar-nos-emos nos momentos apresentados na tabela em seguida. A tabela 4 apresenta as respetivas unidades de registo de momentos observados ao longo da realização da prática no anexo J1.

Tabela 4

De que forma a rotina da sala potencia a consciência fonológica

Categoria	Subcategoria
Momento/ Atividades dinamizadas pela Equipa de Sala	Quadro das mensagens
	Planear
	Fazer
	Rever
	Grande Grupo
	Pequeno Grupo
	Momentos de Transição
Atividades não dinamizadas pela Equipa de Sala	Inglês
	Música

Durante estes momentos, a equipa educativa promove a consciência fonológica, recorrendo a algumas **estratégias e atividades** (cf. Anexo J2).

Durante a realização do quadro das mensagens, a equipa educativa escreve palavras sem algumas letras ou sílabas e pede às crianças que, através do som das mesmas, descubra a letra que falta e a escreva. Nos outros momentos, a equipa realiza atividades como o tambor das rimas⁷, jogos com a sílaba inicial da palavra, procurar objetos que comecem pela letra que sai, canções e lengalengas. As crianças bater palmas e descobrir quantas sílabas tem uma palavra, escreverem o seu nome com ímanes de letras e as palavras novas com a ajuda do adulto. “No momento de planear, quando a criança planeia bater palmas com as sílabas da área para onde vai brincar, por exemplo, na área da casa (CA.SA). Também na área das artes podem fazer recortes de letras de revistas e jornais para escreverem nomes palavras nomes

⁷ As crianças devem dizer palavras que rimam enquanto batem num tambor, p.e., “cão rima com pão”.

de animais, entre outros” (Anexo H). Também foi possível observar a distribuição dos materiais das crianças, enquanto o adulto apenas refere o som inicial do seu nome:

“A educadora entrega os bibes dizendo as iniciais dos nomes das crianças. A educadora faz o som inicial e diz se é um menino ou uma menina. As crianças ajudam-se entre si para perceberem de quem é o bibe”(nota n.º 23 de dia 8 de janeiro de 2021).

Nos momentos de pequeno grupo as crianças exploram as letras em diversos suportes e tentam escrever palavras através do som das mesmas.

Nesta sala de atividades, a equipa etiquetou todos os materiais da sala com palavras simples; organizou o espaço para que as crianças o explorem de forma autónoma; utilizam símbolos associados a letras e/ou palavras; utilizam palavras simples e que as crianças conhecem e a área da leitura foi melhorada e a leitura de histórias é mais recorrente. Estas estratégias vão ao encontro do que defende a revisão literária de referência, no que concerne ao modelo *HighScope*.

Tendo em conta a idade das mesmas, as crianças não percebem que um grafema pode estar associado a vários fonemas. Uma das estratégias da EC é “criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Silva et al, 2016, p. 11). A EC refere que utiliza vários recursos e dinâmicas “para as crianças treinarem esta competência, sempre a brincar e indo ao encontro dos seus interesses” (Anexo B) e a auxiliar fortifica esta ideia dizendo que “as crianças conhecem visualmente e aprendem os sons das mesmas associando aos nomes palavras que lhes são familiares” (Anexo H).

As estratégias utilizadas pela equipa de sala são: dizer o som da letra; perguntar a letra inicial e/ou final; sugerir palavras que comecem pelo mesmo som e/ou letra; utilizar os *letter links* para que as crianças associem a primeira letra ao seu som (através da imagem); dar ênfase aos sons das letras; referir que as rimas são palavras que terminam pelos mesmos sons e entregar os pertences de acordo com as iniciais (p.e., uma menina cujo nome começa pela letra A). Além disto, a educadora e a auxiliar retiram a máscara e mostram com a sua boca o som que estão a produzir.

A consciência fonológica é promovida todos os dias através de músicas, histórias, sons e as rimas (repetidas ou inventadas pelas crianças). Assim, têm mais facilidade em identificar rimas e o seu som. “Desde cedo que as crianças estão em

contato com rimas através de músicas, brincadeiras, livros infantis, o que possibilita que elas identifiquem e produzam rimas antes de ingressarem a escola” (Freitas, 2003, p.157).

4.4.2.2. Identificar materiais utilizados no modelo *High Scope* que podem favorecer a consciência fonológica

No que diz respeito aos materiais utilizados (cf. Anexo K), apenas os cartões *letter links* são exclusivos do modelo curricular *High Scope*.

Figura 3

Letter Links do grupo de crianças



As crianças utilizam estes cartões para identificarem a sua prateleira, cabide, taças e a ficha de identificação dos dois pequenos grupos. Através dos *letter links* as crianças desenvolvem a “consciência fonológica - a capacidade de prestar atenção aos sons da linguagem de maneira distinta de seu significado” (*High Scope*, 2009), o sentido da palavra e aumentam o seu vocabulário.

Na entrevista, a EC refere que estes cartões são utilizados para identificar os “pertences das crianças, no quadro das mensagens quando há uma mensagem referente a alguma criança, etc. Há inúmeras dinâmicas no quotidiano da sala em que

utilizamos este recurso” (Anexo B) e que as crianças gostam de utilizar os mesmos. A auxiliar reforça a ideia e refere que “mesmo que não consigam ler, sabem que aquela imagem corresponde ao seu nome e a fonologia é idêntica, por isso, reconhecem a mancha do nome e das letras” (Anexo H).

Além deste recurso, as crianças têm à sua disposição letras em materiais diferentes (madeira, imanes, carimbos), jogos com letras, o quadro de ardósia e cartas com imagens, como se pode ver na imagem em seguida:

Figura 4

Letras em madeira, espoja, tecido e quadro de ardósia



É importante mencionar que estes materiais **estão sempre ao alcance das crianças** e que as mesmas podem utilizá-los sempre que quiserem e como quiserem. Autonomamente, criam jogos relacionados com a consciência fonológica e fazem descobertas sobre as letras, como se pode ver nos registos em seguida:

“O M.A. escreve no quadro do giz várias letras e pergunta ao A.L. e ao D.L. se conseguem adivinhar. Eu: “E se dissessem também uma palavra que começa por essa letra?” As crianças fazem esse jogo. M.A.: “L de Luz, é o nome da minha mana!” D.L.: “N está no meu nome e o nome do meu pai é Nuno!” A.L.: “Também há N no meu nome!” (nota n.º 12 de dia 2 de dezembro de 2020).

“O D.M. brinca ao jogo do abecedário e das vogais e reconhece as letras. O jogo consiste em montar 4 peças sendo que 2 delas são fixas e têm 2 desenhos, por exemplo, uma abelha e uma agulha, depois, tem a letra maiúscula e minúscula e as crianças devem corresponder ao espaço e a imagens é. A O.C. e o D.M. reconhecem as vogais, no entanto, o D.M. fica confuso porque acha que a mosca é uma aranha e não consegue encontrar a letra M porque não procura a letra A, o que com que ele não consiga encaixares um peça. Explico-lhe que não consegue encontrar a peça porque o objeto retratado não é uma aranha, mas sim uma mosca, aí ele percebe e fica contente”(nota n.º 58 de dia 19 de março de 2021).

A M.P. desenha no quadro de ardósia M.P.: “ Andreia, as letras são todas linhas ou formas” Eu: “Porque é que dizes isso?” M.P.” Olha, o E é um traço e três perninhas. O L é só uma perna e o F tem 2. O O é um círculo e o A parece que tem um triângulo”.(nota n.º 72 de dia 15 de abril de 2021).

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a consciência fonológica é fundamental para o desenvolvimento literário da criança e a aprendizagem da escrita. A utilização de jogos de associação entre sons iniciais e finais (rimais) é uma boa estratégia para que as crianças percebam que as palavras podem dividir-se em componentes sonoros mais pequenos que podem ser isolados. Durante as sessões *online*, eu e a EC recorriamos a vários sites e *powerpoints* e realizávamos atividades onde as crianças deviam identificar os sons iniciais e finais das palavras, agrupar as palavras que começavam pelo mesmo som e dizer palavras que rimam com as palavras apresentadas.

4.4.2.3. Sinalizar e caracterizar as tarefas fonológicas que o grupo de crianças da sala de J12 consegue realizar.

Após perceber como pode a rotina, as estratégias e atividades utilizadas pela equipa e os materiais trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica, pareceu-me pertinente verificar que tarefas é que as crianças já conseguiam realizar (Cf. Anexo J3).

Com base nos dados recolhidos e nas tarefas apresentadas por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), foi construída a tabela 5. O principal objetivo desta tabela é

compreender quais as tarefas que as crianças deste grupo já conseguem realizar, no que concerne à consciência fonológica.

Tabela 5

Matriz Categorical

MATRIZ CATEGORIAL			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Frequência
COMPETÊNCIAS DAS CRIANÇAS	Identificar o seu nome	Através dos <i>letter links</i>	18
		Sem recorrer aos <i>letter links</i>	18
	Identificar o nome dos amigos	Através dos <i>letter links</i>	16
		Sem recorrer aos <i>letter links</i>	16
	Identificar letras escritas	Com ajuda	18
		Sem ajuda	18
	Identificar sons das letras	Com ajuda	16
		Sem ajuda	16
	Palavras	Classificação	16
		Segmentação	-
		Síntese ou Reconstrução	2
		Manipulação	-
	Contar sílabas	Com ajuda	18
		Sem ajuda	15
	Rimar	Com ajuda	18
		Sem ajuda	9

De modo a analisá-las mais pormenorizadamente, em seguida, abordo as sete categorias.

Os *letter links* são cartões que identificam as crianças desde que entram no JI até que saem do mesmo. Assim sendo, as crianças contactam com este símbolo constantemente e em vários momentos. Algo que me deixou curiosa foi o facto de todos os pertences das crianças estarem identificados com o nome e com as imagens dos *letter links*, exceto as garrafas de água. Quando questionei a equipa de sala,

disseram-me que não estavam identificadas intencionalmente porque as garrafas foram introduzidas posteriormente “de forma a estimular o reconhecimento do grafismo do próprio nome” (cf. Anexo B).

Através da tabela apresentada no anexo J3, é possível verificar que todas as crianças conseguem **identificar o seu nome** através dos *letter links* (como se pode ver na transcrição em seguida) e sem recorrer aos mesmos porque todas conseguem ir buscar a sua garrafa de água autonomamente. Inclusive, algumas taças não têm os símbolos das crianças, seja porque entraram mais cedo ou porque se foram apagando, e as crianças identificam corretamente a sua taça.

As crianças vão lanchar e vão buscar a sua taça em cima da mesa. As crianças reconhecem qual é a sua taça porque o seu nome está associado a uma figura que as mesmas escolheram (que começa com o mesmo som que o seu nome). (nota n.º 1 de dia 9 de novembro de 2020),

No que diz respeito ao **nome dos amigos**, grande parte das crianças (16 crianças) consegue reconhecer o nome dos amigos através dos *letter links* e sem recorrer aos mesmos, vendo apenas as letras iniciais. DeBruin-Parecki e Hohmann (2003) referem que as crianças conseguem reconhecer facilmente o nome dos amigos e, posteriormente, ler e escrever o nome deles. As crianças aprendem primeiro a primeira letra do nome (apresentada no cartão) e, em seguida, a última. Quando começam a escrever, estas são as duas letras que estão sempre presentes, mesmo que as do meio não estejam, ou estejam incorretas.

Quando as crianças utilizam os *letter links* para se identificarem a si e aos seus amigos, desenvolvem a compreensão do “princípio alfabético, isto é, a compreensão de que as letras do alfabeto e os sons da fala estão conectados” (High Scope, 2009).

No seguimento do que foi dito anteriormente, uma vez que as crianças conseguem identificar o seu nome, conseguem, também, **identificar letras escritas**. No entanto, há algumas letras que para eles são difíceis de reconhecer, seja porque contactam pouco com elas ou pelo som das mesmas. Assim, posso afirmar que a letra mais difícil para as crianças identificarem é o **H** porque não tem som. Além desta, também o **K, Q, V, X, W, Y** e **Z** porque não são muitas vezes utilizadas por elas.

Saliente-se que foram notórias as dificuldades que as crianças têm em identificar as letras minúsculas. O que se justifica visto que contactam mais com a letra cursiva e maiúscula no dia a dia (Silva, 1996). Numa fase inicial de aprendizagem da

escrita, apenas deve ser utilizada a letra impressa maiúscula, “pelo menos até que o aluno passe a reconhecer todas as letras e tenha destreza na escrita das palavras” (Batista et al., 2005, p.46).

Em relação ao **som das letras**, a grande maioria das crianças (16 crianças) consegue associar o som à grafia, excetuando as letras que não identificam. Todas as crianças conseguem associar os sons às letras que compõem o seu nome, principalmente, a letra inicial. Esta conclusão vai ao encontro da literatura, Mata (2008) refere que “o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro” (p.38). Além destas letras, também conseguem associar a letra (grafema) ao respetivo som (fonema) das letras que mais contactam, como o nome dos pais, e que estão presentes na sala, como se pode ver no excerto em seguida:

“I.F.: “C! Camila!” Eu: “Boa, I.F. E alguém sabe outras palavras?” R.F.: “D! Délio, o nome do meu pai!” C.R.: “M! Manuel, o nome do meu mano!” T.A.: “I de Inês!” C.R.: “I de Índia!” C.E.: “E é de égua que é um cavalo menina” T.F.: “O de Olívia e de olhos”.(nota n.º 10 de dia 25 de novembro de 2020)

No entanto, duas crianças confundem o som inicial das palavras e referem palavras com o som correto, mas no meio ou no final das frases.

“A.L.: “L. Pode ser, Baleia!” Eu: “Baleia tem a letra L, é verdade, mas temos de encontrar palavras que comecem pela letra L” A.L.: “Livro” com a ajuda da I.F.”(nota n.º 10 de dia 25 de novembro de 2020).

Ainda assim, é visível que as crianças identificam corretamente o som inicial da sílaba, mas só conseguem identificar palavras que comecem pelo som da letra inicial com auxílio dos adultos ou dos amigos.

No que concerne a **categoria palavras**, decidi ramificá-la nas tarefas propostas por Sim-Sim, Nunes e Silva (2008). Posso referir, desde já, que através de observações informais, a análise dos COR e das entrevistas à equipa de sala, é possível afirmar que as crianças ainda não conseguem realizar tarefas de segmentação, nem de manipulação.

Demonstram dificuldades nas tarefas de síntese ou reconstrução, sendo que só duas crianças conseguem realizar estas tarefas. De modo geral, conseguem realizar

tarefas de classificação (16 crianças), identificando as letras iniciais das palavras e descobrir as que começam pelo mesmo “bocadinho”, ou seja, a mesma sílaba.

“A educadora afixou dois papéis onde constam o nome das crianças e dos pequenos grupos. D.M.: “O nome do D.L. é igual ao meu. Começa por D” Depois, nos cabides, percebe que estão quatro nomes de meninas seguidos, sendo que três começam da mesma forma (mesma sílaba)” (nota n.º 21 de dia 5 de janeiro de 2021)

“A educadora explica que agora vai dizer uma sílaba e as crianças têm de encontrar um objeto ou dizer uma palavra que comece pela mesma. A educadora diz “Ca” - F.N.: “C.V.” M.A.: “Cadeira” C.R.: “Cascavel” I.L.: “Eu tenho aqui um cão” A educadora diz “La” - I.F.: “Lã” F.N. e C.A.: “Laranja” C.R.: “Lápis” Agora são as crianças a dizer as sílabas. M.A.: “A sílaba Le” M.A.: “Lego” C.R.: “Leão” T.F.: “Trouxe um lego city” (nota n.º 46 de dia 2 de março de 2021)

Todas as crianças conseguem contar as sílabas e só precisam de bater palmas ou os pés quando se tratam de palavras com mais de duas sílabas.

“As crianças não batem palmas nem precisam de contar quando são palavras com duas sílabas” (nota n.º 46 de dia 2 de março de 2021).

Em relação às rimas, as crianças mais velhas (9 crianças) apresentam mais facilidades em rimar a maior parte das palavras, enquanto as restantes (9 crianças) só conseguem rimar palavras que terminem com o som “ar” ou “ão”.

4.4.2.4.Principais conclusões do estudo

A motivação para ler e os conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita podem ajudar ou dificultar a aceder à linguagem escrita (Viana, 2006) e segundo Ferraz, Viana e Pocinho (2018), as fragilidades relativas à consciência fonológica e ao conhecimento das letras traduzem-se em dificuldades na aprendizagem.

No que concerne o objetivo *“Analisar de que forma a rotina da sala do J12 pode potenciar a promoção da consciência fonológica do grupo”*, os momentos mais notórios foram: através da realização do quadro das mensagens; nos momentos de planear e rever; nos momentos de pequeno e grande grupo e nas sessões de inglês e de música.

Relativamente ao objetivo *“Identificar as estratégias e atividades mobilizadas pela equipa educativa para promover a consciência fonológica”*, as estratégias mobilizadas foram: dizer o som da letra; perguntar a letra inicial e/ou final; sugerir palavras que comecem pelo mesmo som e/ou letra; utilizar os *letter links* para que as

crianças associem a primeira letra ao seu som (através da imagem); dar ênfase aos sons das letras; referir que as rimas são palavras que terminam pelos mesmos sons e as atividades mais utilizadas foram: tambor das rimas; jogos com a sílaba inicial da palavra; procurar objetos que comecem por x letra e ensinar canções e lengalengas.

No que diz respeito ao objetivo “*Identificar materiais utilizados no modelo High Scope que podem favorecer a consciência fonológica*”, é possível identificar os *letter links*, letras em diversos materiais (madeira, imanes, carimbos); jogos com letras; teclado; livros; o quadro de ardósia e cartas com imagens. O que vai ao encontro do que é defendido pela brochura *High Scope – Linguagem e Literacia* (disponibilizada pela diretora do estabelecimento socioeducativo, s.d.), o espaço deve estar organizado de modo a incluir áreas específicas com materiais de escrita e de leitura, devidamente identificados. Este documento sugere que a sala de atividades contenha os seguintes recursos: 2 cartões com os nomes de cada criança – um apenas com o nome e o símbolo e outro plastificado com o nome em pontinhos para conseguirem contornar o nome; caixas com letras recortadas e jornais e revistas onde podem rodear e/ou recortar letras. Além disto, devem estar disponíveis vários materiais para que possam escrever e desenhar, jogos de grafismo e letras pela sala para que as crianças possam explorar.

Em relação ao último objetivo “*Sinalizar e caracterizar as tarefas fonológicas que o grupo de crianças da sala de J12 consegue realizar*”, as crianças já conseguem identificar o seu nome e o dos seus amigos; identificam as letras, exceto H, K, Q, V, X, W, Y e Z; associar o som à grafia (à exceção das letras que não identifica); realizam tarefas de classificação e contagem e conseguem rimar.

As diferentes atividades realizadas pela equipa de sala, recorrendo a diversos materiais, promovem o desenvolvimento de certas competências das crianças relacionadas com a consciência fonológica, como (i) identificar a grafia do seu nome e dos amigos; (ii) identificar as letras escritas e associá-las ao respetivo som; (iii) identificar palavras com os mesmos fonemas; (iv) identificar palavras partindo das sílabas; (v) contar sílabas e (vi) rimar. (cf. Anexo L).

Algumas crianças com menos idade, mas a frequentar o estabelecimento socioeducativo há mais tempo apresentam mais facilidade em realizar algumas tarefas e identificar as letras e os respetivos sons. Só duas crianças apresentam mais dificuldades em realizar as tarefas: a O.C. que entrou este ano para o grupo e parece ter dificuldades porque não domina o português (ela fala inglês e espanhol) e o M.I.

que, apesar de integrar o grupo desde o berçário, devido à pandemia, não tem frequentado o estabelecimento. Esta conclusão corrobora a ideia de Bastos (1999), em que “existe uma idade cronológica mais um conjunto de factores vários que influenciam o desenvolvimento psicológico e afectivo do indivíduo, num determinado momento. Quer isto dizer que apesar de terem a mesma idade, duas crianças podem encontrar-se não só em diferentes estádios de desenvolvimento como manifestarem interesses bastante distintos”(p.34).

Em síntese, analisando todos os dados recolhidos e depois de cruzar todas as informações possíveis, é possível afirmar que as crianças desta sala de JI possuem várias competências relacionadas com a consciência fonológica, algo que me deixa surpreendida devido às suas idades (3 e 4 anos e 4 e 5 anos, no final do estudo) e que as rotinas e os materiais utilizados no modelo *High Scop* e promovem a mesma.

6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Após a realização do estágio profissional e do presente relatório, elaboro esta reflexão de modo a rever e a avaliar todo o processo, analisando os pontos fortes e fracos do meu desempenho, de modo a potenciar os fortes e superar os fracos; a minha relação com a equipa e as crianças e, também, do impacto que todo este processo teve para a minha formação pessoal, académica e profissional. Silva et al (2016) referem que um/a profissional deve refletir “sobre a sua prática com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (p.11).

Relativamente aos pontos fracos, aqueles que devem ser melhorados, destaco as dificuldades sentidas, no controlo do grupo e a encontrar literatura pertinente.

Como realizei tanto o estágio de creche como o de JI no mesmo estabelecimento, as crianças já me conheciam e sinto que inicialmente me viam como uma amiga e não como um adulto da sala/ figura de referência. Assim sendo, no que diz respeito ao controlo do grupo, penso que, por vezes, as crianças dispersavam e faziam imenso barulho e tinha algumas dificuldades em repor a calma. Além disto, apesar de já ter trabalhado com crianças em diversos contextos, quando as crianças tinham comportamentos inadequados, não sabia que a que estratégias devia recorrer como estagiária e que fossem de encontro àquelas que o grupo estava habituado. Não queria, de todo, gritar com elas ou pô-las de castigo e, por isso, sempre que as crianças se desentendiam ou quando alguma criança gritava mais alto, baixava-me até à altura dela e tentava sempre conversar com elas, de forma compreensiva para perceber, tanto eu como a criança, porque é que fazia aquilo.

Contudo, na primeira semana, a equipa da sala interveio para que o grupo não fizesse tanto barulho e para que me prestasse atenção. Além disto, a equipa disse que se fosse necessário trocar as crianças de lugar, para que não distraíssem os colegas ou retirar as crianças da sala para se acalmarem, que o podia fazer. Depois disso, as crianças começaram a respeitar-me mais, a separar a amizade e os momentos de brincadeira, e a perceber que estava ali para lhes transmitir mais conhecimentos e ajudá-las.

Uma vez que o estabelecimento socioeducativo onde estagiei se regia pelo modelo *High Scope*, além das rotinas, existiam estratégias específicas para lidar com conflitos, como: descer até ao nível da criança, perguntar o que se passa, o que estão a sentir (ambas as crianças), como podemos resolver o problema (caso as crianças não tenham sugestões, o adulto pode ajudar), sempre num tom calmo, como se pode ver no exemplo em seguida:

“O D.L. e o R.F. estão a discutir por causa de um carro. O D.L. parece frustrado e começa a gritar. Desço até ao nível deles: Eu: “O que se passa?” D.L.: “Eu quero esse carro! O azul, eu quero! Ele não me dá” R.F.: “Andreia eu já estava a brincar com este carro” Eu: “D.L., o que achas de brincar com este?” D.L.: “Não! Eu não quero. Eu quero o azul” Eu: “R.F., não podes emprestar o carro ao D.L. e brincar com outro?” R.F.: “Não, eu comecei agora”. Eu: “Então o que acham de fazermos o seguinte: eu vou colocar a ampulheta a contar e, quando acabar o tempo, o R.F. empresta o carro ao D.L., o que acham? Parece justo?” Ambos concordam e continuam a brincar” (nota de campo nº 4 de dia 13 de novembro de 2020).

A EC disse-me logo, inicialmente, que conseguia recorrer a esta estratégia muito facilmente e resolver os conflitos de acordo com o modelo.

Um aspeto que quero salientar, porque primeiramente senti que podia ser negativo, mas percebi que até podia e devia encará-lo como positivo, foi o período em que tivemos de ficar em casa porque os estabelecimentos estavam fechados e realizávamos sessões *online*. Inicialmente, fiquei receosa porque pensava que as crianças não iriam participar nas sessões, algo que aconteceu com algumas, mas este momento permitiu que me adaptasse a um novo regime, horário, planejar as atividades de forma diferente e saber improvisar. Estas sessões foram todas planeadas em conjunto com a EC e, além de participar nas mesmas, comecei a dinamizar momentos sozinha e a “conduzir” as sessões, o que me deixou muito contente. Nesta linha de planeamento, Silva et al (2016) defendem que “planejar implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p.15). Posto isto, decidi planejar atividades com algum tempo de antecedência, tanto presencialmente como à distância, para as mostrar à EC e começar a organizar e a preparar todo o material que ia ser necessário para a intervenção. Além disto, tive sempre em conta que a nossa planificação podia sofrer alterações devido a imprevistos que pudessem surgir.

Para além de mencionar os aspetos menos bons, que me permitiram melhorar, é importante realçar os pontos fortes do meu percurso. Deste modo, é importante referir; a ótima relação que criei com a equipa de sala, marcada pela entajada e comunicação, que sempre esteve disponível e me deu conselhos para melhorar a minha prática e a excelente relação que estabeleci com as crianças que fez com que as mesmas me vissem como uma amiga e, por isso, recorriam muitas vezes a mim para contar histórias, para contar segredos e para as ajudar.

Saliento, também, a enorme capacidade que tive para criar alternativas e estratégias, por vezes, tinha de adaptar as atividades ou algumas crianças acabavam mais cedo as atividades que outras e consegui, em todas essas alturas, arranjar uma alternativa. Para que não dispersassem, pedia que ajudassem as outras crianças que ainda não tinham acabado ou para começarem a arrumar os materiais.

“Assim que as crianças acabavam, pedia às mesmas para ajudarem as que ainda estão a fazer – a usar a cola, a cortar, etc.” (nota de campo nº 8 de dia 20 de novembro de 2020).

Neste ano tão atípico, envolver as famílias parecia muito difícil por todas as condicionantes existentes, as famílias não podem entrar na sala, as reuniões têm de ser todas *online* e estão sobrecarregadas com trabalho. Um aspeto que me deixa contente é a relação de confiança que construí com as famílias e o facto de mencionarem que as crianças falavam em casa de mim, como se pode ver no exemplo em seguida:

“A mãe da C.V. fala comigo durante o acolhimento. “Sabe, Andreia, agora a C.V. quer vir sempre mais cedo para brincar mais tempo consigo. Ela fala muito de si em casa e gosta de você. Obrigada por isso” (nota de campo nº de dia 5 de maio de 2021).

De acordo com Silva et al. (2016) “um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/ famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a” (p.19) e é esta relação de confiança que sempre construí com as famílias, tanto em creche, como em JI.

Bolhão (2013) defende que o período de estágio permite ao estudante fazer uma articulação entre os conteúdos aprendidos ao longo da sua formação, a componente teórica da sua profissão e a componente prática. Nesta linha de pensamento, “o estágio curricular ensina ao aluno como o mesmo pode adaptar os conteúdos e conceitos teóricos em problemas reais em contexto de trabalho” (p.2). Deste modo, esta intervenção foi muito importante para o meu desenvolvimento e para o meu crescimento enquanto futura profissional e permitiu que colocasse em prática os conhecimentos e aprendizagens teóricas adquiridas durante a licenciatura e o mestrado e usufruir de uma experiência em contexto real de trabalho, considerada “fundamental para que o aluno possa ter uma perceção do que realmente vai ser a sua profissão de futuro” (Bolhão, 2013, p.2). Aprendi que, para ser educadora, é fundamental observar, planificar, agir e avaliar.

Apesar de saber que é necessário observar os contextos em que somos inseridos/as para conhecer melhor o estabelecimento socioeducativo, o grupo de crianças e as estratégias utilizadas pela equipa, só na PPS é que consegui compreender efetivamente a importância da observação. Antes de pensar em planear atividades era imprescindível conhecer os interesses do grupo, as suas rotinas, as suas potencialidades e fragilidades. Inicialmente, decidi recolher informações pertinentes e conhecer os interesses das crianças de modo a planear atividades que fizessem sentido. Para além da observação participante, a realização de reflexões diárias e semanais permitiram-me adequar a minha prática e pensar sobre a mesma. De acordo com Perrenoud (1993) “o fluxo dos acontecimentos vividos, muitas vezes com uma forte implicação afectiva, não pode ser simplesmente esquecido sem que antes se proceda a um trabalho de compreensão e de reinterpretação” (p. 44). Ainda nesta fase, consegui criar uma boa relação com o grupo.

Posto isto, foi através das reflexões que conheci o ambiente e as crianças e desenvolvi um pensar reflexivo sobre a prática, tal como defende Alarcão (1996) “a um profissional deve-se exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (p.13). Quando se fala em prática educativa “está sempre implícito o conceito de reflexão” (Coutinho et al., 2009, p.358). Assim sendo, refleti diariamente sobre um acontecimento marcante e, semanalmente, refleti, de forma fundamentada, sobre determinado aspeto que considere nas reflexões diárias.

A reflexão constante permitiu-me analisar o dia a dia e perceber as minhas qualidades e falhas, o que podia melhorar e “ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Schön, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.4).

Além disto, voltei a pôr em prática a Metodologia de Trabalho de Projeto que permite “a aprendizagem de formas de adequação à idade das crianças, às suas características e situações concretas” (Leite & Arez, 2011, p.88), com a realização de um projeto de melhoramento da área dos livros.

É importante mencionar que, durante estes dois estágios, estive em quatro salas diferentes do estabelecimento. Comecei pelo berçário, depois, na sala de transição (sala de aquisição de marcha), a sala dos 2 anos e o JI2 (composta maioritariamente por crianças com 4 anos). Além disto, ajudava a auxiliar do JI3 (5 anos) durante as horas de almoço e recreio. Assim sendo, já fazia tudo sozinha, a abertura e o fecho da sala; receber e entregar as crianças; ir buscar os almoços e

preparar as mesas no parque; limpar e arrumar o espaço exterior e interior; preparar as crianças para a sesta, ajudá-las a adormecer e acordá-las e prepará-las para lanche; vigiar o espaço exterior e ajudara EC a mudar a disposição da sala (fiz a planta das camas quando a área dos blocos mudou). Para mim, o maior desafio foi quando fiquei sozinha no início do estágio. A equipa de sala não podia estar presente e eu consegui abrir e fechar a sala e realizar a rotina como num dia normal.

“Chego à sala e começo a organizar todos os materiais. Abro os estores, coloco as cadeiras para baixo, encho as águas, descasco a fruta, entre outros. A educadora hoje não estará presente e terei uma senhora a ajudar-me”(nota de campo nº 8 de dia 20 de novembro de 2020).

Quero também mencionar que, por causa da situação pandémica e alguns problemas internos, comecei a abrir e/ou fechar a sala, sozinha. Grande parte do meu estágio decorreu assim, onde tinha um horário partilhado com a EC. Assim sendo, tornei-me muito mais autónoma e confiante do meu trabalho, passei a falar mais com os pais e a passar ainda mais tempo individualizado com as crianças.

Também considero importante salientar que respeitei e segui todas as diretrizes relativas aos cuidados a ter devido à corona vírus com as crianças e a limpeza dos materiais, como se pode ver em seguida:

“Recebo as crianças na porta da sala que dá acesso ao parque exterior. Apresento-me aos pais, meço a temperatura às crianças e dou-lhes álcool gel para desinfetarem as mãos”(nota de campo nº 8 de dia 20 de novembro de 2020).

Para concluir, levo comigo muita “bagagem” para o meu futuro profissional, aprendi imenso com todas as crianças, as famílias e as equipas que trabalharam comigo. Sinto que progredi imenso ao longo destes dois estágios e realizei tudo o que me propôs fazer. Considero que a minha identidade profissional é um processo evolutivo e devo ter em mente que a mesma “não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento?” Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?” (Marcelo, 2009, p. 12).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

Findado o estágio relativo à PPSII, considero fundamental identificar e refletir sobre as dimensões mais significativas para a minha aprendizagem e mencionar o impacto que esta experiência teve na construção da minha identidade profissional.

A investigação realizada permitiu-me criar hábitos investigativos e reflexivos. Esta investigação permitiu-me perceber o quanto um modelo curricular pode afetar no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. O facto de a equipa de sala, dos materiais e das rotinas promover este desenvolvimento, fez com que eu aprendesse várias estratégias que quero aplicar no futuro. As principais limitações da mesma foram, sem dúvida, o facto de ser um ano atípico, as sessões terem decorrido *online*, as crianças e a equipa ficarem em isolamento. Não foi possível realizar outro tipo de tarefas com as crianças ou aplicar testes para avaliar rigorosamente as capacidades das crianças. Ainda assim, considero que superei todas estas dificuldades. Gostaria de ter realizado mais atividades relativas à investigação, para perceber ainda melhor o que é que este grupo já consegue fazer, contudo, não foi possível. Futuramente, gostaria de aplicar os instrumentos descritos anteriormente.

Esta investigação permitiu-me perceber a importância de trabalhar a consciência fonológica desde cedo, principalmente, recorrendo a estratégias e a jogos dinâmicos.

A experiência profissional que tive dá-me asas para continuar a progredir e aprender mais, visto que a “formação inicial aparece apenas como um primeiro momento de um processo formativo que se defende que continue a ser desenvolvido ao longo de todo o percurso profissional” (Cardona, 2008, p.22). Mais tarde, poderei aprofundar conhecimentos e conhecer novas práticas e teorias.

Assim sendo, a prática pedagógica é fundamental na formação inicial “como uma dimensão fundamental no processo de formação dos educadores de infância e dos professores de outros níveis de ensino.” (Figueira, 2017, p.56) e, esta fase, pode ser caracterizada como “a primeira fase do desenvolvimento profissional realizada numa instituição com um projeto formal de desenvolvimento pessoal e profissional e comprometida com o contexto social atual, num processo de desenvolvimento ao longo da vida.” (Figueira, 2017, p.56). Além disto, de acordo com Alarcão (1996), o estágio permitiu-me contactar com “contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão” (p. 14), fazendo com que percebesse a importância do questionamento constante e da autoavaliação. Uma vez que estou num processo de

aprendizagem, senti a necessidade, antes e durante o estágio, de pesquisar e ler sobre mais temas que me interessavam de modo a ampliar os meus conhecimentos e ter mais sucesso.

Deste modo, tive a oportunidade de vivenciar em primeira mão a profissão de educador/a de infância e aprendi imenso com tudo o que vi e vivi, refletindo constantemente sobre tudo.

O facto de ter sido acompanhada por excelentes profissionais tornou-se benéfico porque consegui “beber do seu sumo” e contactei com várias estratégias que espero pôr em prática no futuro. De acordo com Leite e Pinto (2016), “o recurso ao trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes das escolas geraria um currículo mais adequado a cada contexto e contribuiria para melhorar a aprendizagem dos alunos.” (p.71) e, como já disse, o apoio que recebi por toda a equipa levou-me a estar mais à vontade e confiante com a minha ação e a um bom ambiente na sala.

Para mim, a relação que estabeleci com as crianças marcou imenso a minha prática. O meu principal objetivo era criar uma relação responsiva e de proximidade, conjugando o conceito de educar e cuidar, sobre o qual já tinha lido, mas, apenas percebi, na prática, que estes conceitos estão extremamente interligados.

Durante toda a minha prática, preocupei-me em respeitar os princípios éticos que mencionei no ponto relativo ao roteiro ético. A APEI (2011) defende que a responsabilidade e a competência permitem “dar resposta correcta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (p.1). Desta forma, tive o cuidado de nunca identificar o estabelecimento socioeducativo, nem nenhum interveniente.

Concluída esta etapa, surgem sentimentos como alegria, competência e já algumas saudades do que vivi, das crianças e da equipa que me acolheram de forma carinhosa e calorosa. Sinto que deixei um pouco de mim com todos os intervenientes.

Este estágio desafiou-me e fez-me ter ainda mais certezas de que quero ser educadora de infância. Aprendi a lidar e a agarrar o grupo, a trabalhar em equipa e a construir relações com as famílias. Além disto, o facto de ter estagiado num estabelecimento que desconhecia preparou-me para o futuro incerto, uma vez que, não vou encontrar sempre os mesmos recursos materiais e humanos. Assim sendo, consegui adaptar-me às condições e às pessoas, superar dificuldades, adaptar estratégias e isso fez-me crescer.

O balanço que faço desta experiência não podia ser mais positivo, uma vez que foi muito enriquecedor, tanto a nível profissional, como pessoal. Todas as pessoas com quem me cruzei me ensinaram algo, tanto a EC. como a auxiliar, e, principalmente, as crianças. Além disto, superei muitos receios e conheci novos métodos de trabalho e atividades

Por fim, a minha prática profissional ajudou-me a tomar “consciência da responsabilidade profissional que representa trabalhar com crianças e desenvolver as competências que a tarefa de educar, cuidar e apoiar o seu desenvolvimento exige”(Sanches, 2019, p.150) e foi determinante para a construção da minha identidade pessoal e profissional, levando-me a crescer, aprender e acreditar que é esta profissão que quero exercer.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |
75

- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Em Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora.
- Alves, D., Castro, A. & Correia, S. (2010). *Consciência fonológica – dados sobre consciência fonémica, intrassilábica e silábica*. Actas do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. APL. Lisboa.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, nº 40, 95--103.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). *O Desafio da Pesquisa com Bebês e Crianças Bem Pequenas*. Caxias do Sul: IX ANPED SUL
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. Reto., & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batista, A.A.G., Silva, C. S. R., Frade, I. C. S., Soares, M., Val, M. G. C., Bregunci, M. G., Castanheira, M. L., & Monteiro, S. M. (2005). *Capacidades da alfabetização*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação.
- Bento, A. (2012, abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 7(64), 40-43.
- Boavida, A.M. & Ponte, J.P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática*

- profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolhão, A. F. J. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários - Estudo de caso numa instituição de ensino superior* (Dissertação de mestrado não publicada, Instituto Miguel Torga, Coimbra). Consultada em http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/321/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_AnaBolh%C3%A3o.pdf
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o Seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença: Lisboa.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. In *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-143.
- Cielo, C. A. (2002). Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 14, 3, 301-312
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2015). *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Serviço de Publicações da União Europeia.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Correia, F. (2013). *Comunicação e linguagem na Infância. Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13 (2), 30-36
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cysne, K. (2012). *Intervenção em Consciência Fonológica em Crianças com Dificuldades de Leitura e Escrita*. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola

Superior de Saúde. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

DeBruin-Parecki, A. & Hohmann, M. (2003). *Letterlinks – Alphabet Learning With Children's Names*. High/Scope Educational Research

Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados

Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139–154.

Duarte, V. & Chimendes, V. (2017). Metodologias ativas na formação continuada docente: brechas da pedagogia da autonomia. *In Estudo exploratório sobre tipos de jogo e interações sociais de bebés observados em contexto natural*. Universidade do Minho: Guarda.

Epstein, L. J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9).

Epstein, A. S., Hohmann, C. & Hohmann, M. (2002). *How Young Children Learn to Read in High/Scope Programs*. High/Scope Educational Research Foundation

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4a Ed.). Porto: Porto Editora.

Ferraz, I. P. R., Viana, F. L. P., & Pocinho, M. M. F. D. D. (2018). Operações lógicas, consciência fonológica e conhecimento das letras na educação pré-escolar. *Calidoscópico*, 16(1), 4–15.

Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha*. (Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa).
<http://hdl.handle.net/10451/28332>

- Figueredo, K. & Piovesani, L. (2014). A AFETIVIDADE NA CRECHE: sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança através de uma visão walloniana. *Revista Conteúdo*, 7 (1), 1-14.
- Fisher, J. (2007). *A Relação entre o Planeamento e a Avaliação*. In I. Siraj--Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*(pp.21–39). Lisboa: Texto Editores.
- Fonseca, V., Rodrigues, E. & Dias, I. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-seis*, 17 (32), 154-169.
- Formosinho, J., O. (1998). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 53-92). Porto: Porto Editora.
- Freitas, G. C. M.(2003). Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, 2 (38), p. 155-170.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação /Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Gainsley, S. (2008). *From Message to Meaning – Using a Daily Message Board i the Preschool Classroom*. High/Scope Educational Research Foundation
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Porto: ECopy.
- High Scope. (2009). *Letter Links*. HighScope Educational Research Foundation. <https://letterlinks.highscope.org/Doc/About.aspx>
- Hohmann, J., & Post, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. (2005) *Growing Readers Early Literacy Curriculum teacher guide*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança (3ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Krueger, M. (2003). *A relevância da afetividade na educação infantil*. (Tese de Mestrado). Consultado em <https://docplayer.com.br/4369149-A-relevancia-da-afetividade-na-educacao-infantil.html>
- Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Leite, T. e Arez, A. (2011). *A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional*. Da Investigação às Práticas, I (3). 79-99.
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V. & Dias, I. (2015). *Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa*. In H. Pinto, M. I. Dias & R. Muñoz (Orgs.), IV Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro de atas: Conferências, painéis, artigos, relatos e posters (pp. 313-317). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. O. Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância (3ª. Edição) (p.93-121). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154
- Maehr, J. M. (1991). *Language & Literacy*. Related High/Scope K-3 Curriculum Materials
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (1.ª ed.). APEI.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018) A Criança. *Uma reflexão a partir das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, 38, 6-14
- Martins, T. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). <http://hdl.handle.net/10400.21/3962>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, M. (2012). Reunião de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50. Moraes, C. (2016). *A organização do tempo em educação de infância: a adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Setúbal). <http://hdl.handle.net/10400.26/10997>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65.
- Miranda, S. (2007). *100 dicas para a autoestima do aluno*. Papyrus. Brasil: Campinas
- Nunes, T. (1992). *Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento*. In A.S. Alencar (Ed.), *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*, pp. 13-50. São Paulo: Cortez Editora.
- Nunes, C., Lino, D., Vieira, N. & Friães, R. (2020). *Documento Orientador da elaboração do relatório*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High--Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira--Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4a ed., pp. 61–108). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), Gamboa, R. (org.), Formosinho, J. & Costa, H. O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação (pp.11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., Braga, A. & Prado, C. (2017). Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. *UNIFAP*, 7 (2), 33-44.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). <http://hdl.handle.net/1822/35911>
- Parente, M. C. (2012). *Observar e escutar em creche: para aprender sobre a criança*. CNIS
- Peixoto, V. (2017). O saber e o fazer da unidade educacional infantil-UEI/UFRN: desenvolvendo a linguagem oral no berçário. *Espaço do Currículo*, 10 (1), 146-155.
- Pereira, A. M. F. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Portalegre do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspetivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote: Lisboa.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perpectivas de formação teóricas e práticas. *Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância.1*, (85-105)
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche, das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. CNISS.
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das

práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar: Estudos da criança*, 21, 66-74.

- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Baía, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000)
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, março). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto.
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré- Escolar Um percurso partilhado*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Ensino Pré-Escolar. Instituto Piaget: Almada.
- Ramos, C., Nunes, T. & Sim-Sim, I. (2004). *A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade*. Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional, V, 13-33.
- Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. (1ª edição). Viseu: Psicossoma
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in *Revista Noesis*, nº 71, 24-29.
- Sanches, A. (2019). *A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional*. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147- 163). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Silva, A. V. (1996). *Bastão X Cursiva, os prós e os contras de cada letra na alfabetização*. São Paulo, Brasil: Editora Abril.
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 15(2), 283- 303.

- Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA- Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade aberta
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3ªed.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim – Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Siraj-Blatchford, I. (Coord) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*.Lisboa: Texto Editora
- Stake, R. E. (1998). *Case Studies*, in N. K. Denzin e Y S. Lincoln (Ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks. Sage. (86-109)
- Stake, R. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Teixeira, M. M. e Almeida, L. (1995). *Bateria de Avaliação dos Comportamentos iniciais de Leitura* (Bacil). In Leandro S. Almeida, Mário R. Simões e Miguel M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal*. Braga: Apport.
- Tomás, C. (2008). *A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias* in Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.).

Pesquisa intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro:
Trarepa/FAPERJ, 387-408

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento
- Vala, J. (2005). *A Análise de Conteúdo*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (13ª ed). Porto: Edições Afrontamento.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler - Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Minho: Universidade do Minho.
- Viana, F. (2004). *O Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. V. N. de Gaia: EDIPSICO.
- Viana, F. L. (2006). *As Rimas e a Consciência Fonológica*. Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos. C. d. F. M. B. d. Medeiros. Lisboa
- Vieira, A. M. (2009). *Oplanear, fazer e rever no quotidiano infantil*, In Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia (pp. 3199-3217). Universidade do Minho
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2ª ed.). Bookman
- Yin, R. (2003). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M (1998). *Didática da educação infantil*. Edições Asa.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº201 – 1º. Série – A. Ministério da Educação. Lisboa [Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância].

Outros documentos consultados, não identificados, para que o anonimato seja assegurado:

Brochura *High Scope* - Linguagem e Literacia. (s.d.).

Projeto Curricular de Sala (2020).

Projeto Pedagógico. (2020).

Site T. (2016)

ANEXOS

| | ' ' | | ' | ' |

ANEXO A

Portefólio da PPS II

O documento referente ao Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II, encontra-se num documento PDF à parte intitulado de “Anexo_A_Portefólio_PPSII_2019089_2ºMEPEB”.

ANEXO B
Entrevista à Educadora
Cooperante

Qual a sua formação nesta área profissional?

Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar na ESEIx.

Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Há 7 anos.

Já trabalhou em creche? Como influenciou a sua prática pedagógica com as crianças de JI e vice-versa?

Sim. Estive dois anos numa sala 2 e um ano numa sala 1. Visto que grande parte do grupo vem comigo desde a creche, sinto que fomentámos já uma relação de grande proximidade, confiança e afeto com as crianças e famílias.

Fale-me do seu percurso profissional.

Assim que terminei o mestrado, comecei logo a trabalhar no ano seguinte no local onde me encontro e onde fiz o meu estágio de mestrado.

Fale-me do seu percurso nesta organização.

Comecei por estagiar numa sala de 3 anos no meu ano de mestrado e, assim que terminei o mestrado, comecei logo a trabalhar nesta instituição no ano letivo que se seguiu. Ao longo do meu percurso, tenho vindo a ser desafiada a dar algumas formações relativas ao *High Scope* (por exemplo na ESEIx).

Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?

Educadora de infância

Frequentou alguns cursos/ações de formação? Algum foi mais significativo?

Porquê?

Ao longo do meu percurso têm sido várias as formações que tenho frequentado, pois considero que é fundamental continuarmos a apostar na nossa formação.

Em fevereiro de 2020 terminei o curso do Bosquescuela em Madrid que utiliza o método *forest school (learning in nature)*.

Como é composta a equipa educativa?

A de sala é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa

Como está organizada hierarquicamente a instituição? Existem outros profissionais externos (como técnicos)? Que funções desempenham?

Diretora, Administrativa, Coordenadora Pedagógica, Educadoras de Infância, Auxiliares de Ação educativa, Auxiliar polivalente (apoio essencialmente às salas de creche), Cozinheira e Auxiliar de Limpeza.

Quais são os valores, a visão e a missão da instituição?

Proporcionar às crianças um local de aprendizagem estimulante, onde se sintam felizes e repleto de colo e amor.

De que forma é que as pessoas da equipa participam nas decisões da instituição? Em que momentos? (ex. projeto educativo, planificações, etc)

Cada equipa de sala (educadora e auxiliar) em conjunto trocam ideias/ opiniões acerca de tudo o que diz respeito ao grupo e, desta forma, trabalham em conjunto na planificação semanal e projeto educativo de sala. Enquanto equipa também temos reuniões frequentemente para falar sobre qualquer assunto que diga respeito à instituição

Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos?

Neste momento trabalhamos com a câmara de cascais com o apoio à horta e no projeto eco escolas.

Com que frequência é revisto o regulamento interno da instituição?

Não tenho conhecimento

Como caracteriza globalmente o funcionamento da escola?

Ambiente positivo de interajuda e disponibilidade

Como são realizadas as transições entre salas, em cada ano letivo? E entre valências?

É decidido no ano letivo anterior para que sala irá transitar determinado grupo. Mas geralmente transitam sempre da mesma forma (a sala do JI1 tem uma sala já pré determinada - sala da casa de madeira; JI2 também e assim sucessivamente). A valência de creche é no piso superior e a de JI no piso inferior.

Como organizam o tempo na partilha de espaços comuns?

Atualmente com a situação do COVID19 os espaços comuns não são partilhados ao mesmo tempo entre salas, pelo que cada sala tem um horário específico para o poder frequentar. Após a utilização do mesmo no horário estipulado, cada sala é responsável da desinfeção do mesmo de forma a estar higienizado antes da chegada do próximo grupo.

Como são as relações e interações entre agentes educativos?

Tal como já referi, muito positivas e de interajuda

Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha em JI?

Divertida, trabalhadora, responsável, empática e atenta

Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância?

Existe trabalho colaborativo neste estabelecimento?

Muito! Considero que é fundamental um estabelecimento funcionar como um todo em prol do bem das crianças. É essencial o trabalho em equipa para que tudo flua e funcione o melhor possível.

Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?

Sim, geralmente as salas de creche (sala 1 e 2) e salas de JI (1,2 e 3) desenvolvem ao longo do ano vários projetos ou atividades em comum: apresentação de projetos às salas, atividades de festejo, etc. Infelizmente este ano com a pandemia em que todo o mundo se encontra a atravessar, tivemos que fazer alguns ajustes devido à importância do distanciamento social.

As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?

Sim. Participamos em formações em conjunto, reuniões de equipa, troca de ideias em horas de almoço.

Considera adequado o número de crianças por adulto?

Isto é um tópico que dá muito que falar... A meu ver, e de forma a potenciar ao máximo o trabalho e atenção que disponibilizamos a cada criança, era muito positivo se existisse um terceiro elemento em grupos que tenham à volta de 20 crianças.

Qual a formação e apoio de que dispõe o pessoal técnico?

Auxiliares têm formação da pedagogia *High Scope* quando integram a equipa da instituição e outras formações no âmbito da mesma ao longo do ano. O pessoal da cozinha tem também formação no âmbito da limpeza e higienização

Como é caracterizada a relação entre a instituição e a comunidade?

Positiva

Existe participação das famílias na vida da instituição? Se sim, como, devido à COVID?

Atualmente a participação das famílias de forma presencial e no espaço da escola é bastante mais reduzida dado à pandemia. Esta participação é feita de forma mais digital ou com desafios que vão para casa.

Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?

Não têm grande envolvimento.

Que meios utilizam para que as informações cheguem às famílias e vice-versa?

O e-mail, contacto telefónico, *whatsapp*, sms, zoom ou presencial

Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa?As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças na creche?

As famílias podem solicitar reuniões com a educadora sempre que sentirem necessidade para tal e vice versa.

Todos os anos existem duas reuniões de pais agendadas previamente em todas as salas (uma em outubro- para dar a conhecer a rotina das crianças e projeto educativo; outra em julho: balanço do ano letivo). Nestas reuniões de pais gerais participam todos os pais das crianças do grupo assim como a diretora, coordenadora pedagógica e equipa de sala (educadora e auxiliar). Estas reuniões são dinamizadas essencialmente pela educadora do grupo.

Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

A existência de uma boa relação escola-família é fundamental para o desenvolvimento da criança. Ao haver uma boa dinâmica entre a escola e a família, de cooperação, entreajuda, troca de estratégias, disponibilidade etc possibilita à criança uma maior segurança e confiança, assim como é fundamental para a continuidade do trabalho desenvolvido por ambas as partes. Considero também enquanto educadora estabelecer com as famílias uma relação de proximidade, à vontade, confiança e segurança de forma a que estas se sentem à vontade para partilhar todas as suas dúvidas, fragilidades, questões de forma a que este trabalho na escola seja desenvolvido em parceria. Quanto às dificuldades, por vezes devido à grande proximidade e disponibilidade que a escola apresenta para com as famílias, torna-se por vezes difícil estabelecer alguns limites com as mesmas, limites estes fundamentais para o bom funcionamento.

Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

O princípio do respeito, do amor pelo que faço e pelas crianças, da liberdade de que cada um é um ser único com dons únicos

Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

High Scope

Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

Áreas bem definidas, com materiais variados, apelativos e à disponibilidade das crianças, existência de muitos materiais naturais e não estruturados

Quais são os critérios que utiliza para organizar a sala?

Critérios da metodologia *High Scope*

Quais os critérios que utiliza para selecionar e organizar materiais?

Critérios da metodologia *High Scope*, interesse e necessidades do grupo de crianças, materiais naturais, diversificados e materiais não estruturados variados

Estes são modificados ao longo do tempo?

Sim

Acha que falta algum tipo de brinquedos/utensílios na sala?

Sempre que falta, são introduzidos consoante a necessidade e interesse do grupo

Que estratégias utiliza para os momentos de transição/ regulação do grupo?

Jogos de som, mímica, faz de conta.

Como caracteriza este grupo, em termos gerais e a nível de desenvolvimento? E a nível de comportamento?

Crianças muito curiosas e interessadas, que manifestam um imenso interesse por atividades artísticas e histórias. Muito bem dispostas, ativas e carinhosas.

Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha? Como faz esse diagnóstico?

Através da observação e registos

Nota alguma diferença de comportamento e aprendizagem nas crianças desde o início ao ano letivo até hoje?

Claro!

Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?

Os tempos são definidos pela metodologia *High Scope*

Que atividades privilegia?

Atividades que façam sentido ao grupo de crianças, que vão de acordo com as suas necessidades e interesses

Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

Em pequeno ou grande grupo. Varia consoante o momento da rotina e decorre consoante a metodologia High Scope e conforme funciona melhor com o grupo

Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)? Com que periodicidade faz o planeamento?

Planificações semanais realizadas consoante as necessidades e interesses do grupo.

Que tipo de estratégias de ensino/comunicação e disciplina utiliza com maior frequência?

Escuta ativa, “dar a palavra”. É um objeto falante em que cada criança tem a sua vez de falar.

Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo? Com que frequência?

Avaliação das crianças é feita duas vezes por ano com base no COR (Criança-Observação-Registo - instrumento *High Scope* de avaliação). Ambiente educativo é reavaliado sempre que a equipa educativa considera que algo não está a funcionar ou precisa de ser melhorado ou reestruturado.

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

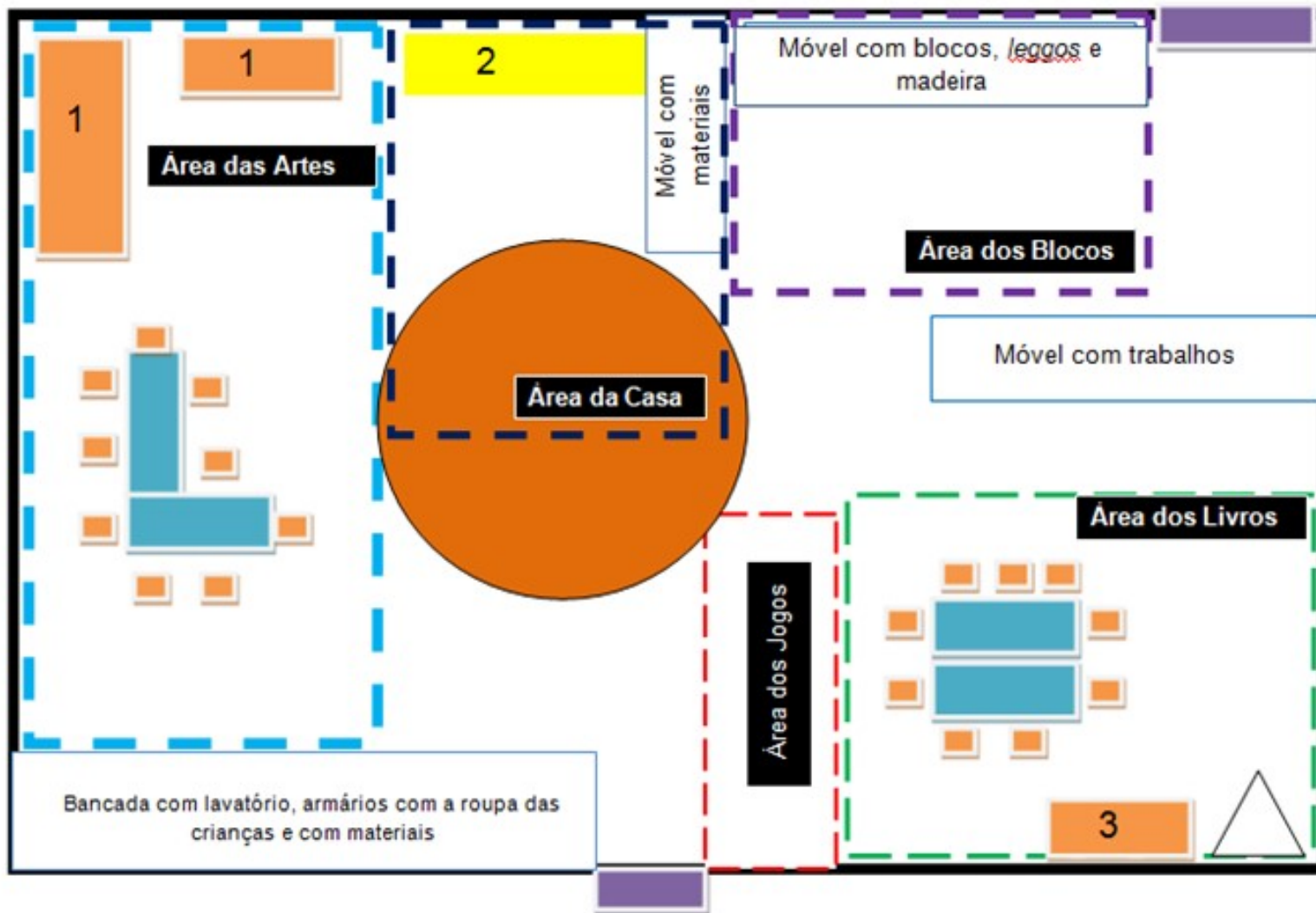
Não, obrigada!

- Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração

ANEXO C





Planta da Sala

|' '' | | ''



Legenda:

- 1 – Móvel com materiais relacionados com artes
- 2 – Cozinha em miniatura
- 3 – Móvel com os livros

-  Mesas
-  Cadeiras
-  Banco
-  Porta

ANEXO D

Caracterização do grupo

| | " | | | "

Criança	Gênero	Data de nascimento	Idades (em meses)		Percurso institucional * (quando entrou na instituição)
			novembro de 2020	Mai de 2021	
A.L.	M	18/09/2016	4 anos e 2 meses	4 anos e 8 meses	Berçário
I.L.	F	08/06/2016	4 anos e 5 meses	4 anos e 11 meses	Sala 2
C.V.	F	17/01/2017	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses	Jl1
C.E.	F	24/12/2016	3 anos e 11 meses	4 anos e 5 meses	Jl1 (no final do ano)
C.A.	F	23/02/2016	4 anos e 9 meses	5 anos e 3 meses	Sala 2
C.R.	F	07/06/2016	4 anos e 5 meses	4 anos e 11 meses	Berçário
D.M.	M	12/05/2017	3 anos e 6 meses	4 anos	Jl1
D.L.	M	18/09/2016	4 anos e 2 meses	4 anos e 8 meses	Berçário
F.N.	M	18/04/2016	4 anos e 7 meses	5 anos e 1 mês	Berçário
I.F.	F	08/06/2016	4 anos e 5 meses	4 anos e 11 meses	Sala 2
J.M.	M	14/06/2016	4 anos e 7 meses	5 anos e 1 mês	Sala 2
F.M.	F	09/05/2016	4 anos e 6 meses	5 anos	Berçário
M.A.	M	25/03/2016	4 anos e 8 meses	5 anos e 2 meses	Berçário
M.P.	F	24/04/2017	3 anos e 7 meses	4 anos e 1 mês	Jl1
M.F.	M	10/03/2016	4 anos e 8 meses	5 anos e 2 meses	Berçário

O.C.	F	15/03/2017	3 anos e 8 meses	4 anos e 2 meses	J12 (este ano)
R.F.	M	27/06/2016	4 anos e 7 meses	5 anos e 1 mês	J11
T.F.	M	18/03/2016	4 anos e 8 meses	5 anos e 2 meses	J12 (este ano)
T.A.	M	08/05/2016	4 anos e 6 meses	5 anos	Sala 2

ANEXO E

Caracterização das famílias

| | ' ' | | | | ' ' |

Nome das crianças	Estrutura familiar	Nº de irmãos	Idade dos irmãos (em anos)	Irmãos que frequentam o estabelecimento	Profissão da mãe	Profissão do pai
A.L.	5 (pais e irmãos)	2	Gémeo e 7 anos	O gémeo	Engenheira	Técnico de Eletrónica
I.L.	4 (pais e irmã)	1	Gémea	A gémea	Advogada	Advogado
C.V.	3 (pais)	0	-	-	-	-
C.E.	3 (pais)	0	-	-	<i>Controller</i>	Programador
C.A.	4 (pais e irmão)	1	2 anos	1	Enfermeira	Arquiteto
C.R.	5 (pais e irmãos)	2	8 e 10 anos	-	Professora	Gestor Desportivo
D.M.	4 (pais e irmão)	1	6 anos	-	Gestora	Contabilista
D.L.	5 (pais e irmãos)	2	Gémeo e 7 anos	O gémeo	Engenheira	Técnico de Eletrónica
F.N.	4 (pais e irmão)	1	(mãe grávida)	-	Fisioterapeuta	Gerente
I.F.	4 (pais e irmã)	1	Gémea	A gémea	Advogada	Advogado
J.M.	3 (mãe, avó)	1	13 anos	.	Engomadeira	Coordenador de Vendas
F.M.	4 (pais e irmão)	1	11 anos	-	Auxiliar de Ação Educativa	Coordenador Administrativo

M.A.	4 (pais e irmã)	1	7 anos	.	Assessora	Tradutor
M.P.	6 (pais e irmãos)	3	13, 8 e 1 ano	Irmão de um ano	Economista	Designer
M.F.	4 (pais e irmão)	1	5 anos	-	Técnica de Laboratório	<i>Markter</i>
O.C.	6 (pais e irmãos)	3	15, 12 e 1 ano	-	Publicista	Comercial
R.F.	3 (pais)	0	-	-	Investigadora/ Docente Universitária	Pagador da Banca
T.F.	3 (pais)	0	-	-	Bióloga	Biólogo e Professor Universitário
T.A.	4 (pais e irmão)	1	7 anos	-	Diretora Financeira	Engenheiro Civil

ANEXO F

Autorização para a
realização do Portefólio

Consentimento Informado – Portefólio

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPSII), foi-me solicitada a realização de um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem de uma das crianças do grupo que estou a acompanhar.

Este portefólio trata-se de um instrumento construído com a criança, onde são evidenciados os progressos do seu desenvolvimento e as aprendizagens da mesma. Assim, pretendo registar neste documento os comportamentos, interações, discursos e atitudes que vou observando da criança durante os momentos da rotina diária. Para além disso, serão incluídos alguns dos trabalhos realizados pela mesma, bem como qualquer outra informação que a criança considere pertinente.

Deste modo, serve o presente requerimento para lhes solicitar a autorização para elaborar o portefólio com a C.R.. Para além disso, solicito também, a autorização para realizar registos fotográficos à vossa educanda, para que possam ser integrados no portefólio.

Neste sentido, com base nos princípios éticos para a investigação, asseguro que todas as informações recolhidas serão utilizadas, somente, para fins académicos, respeitando todas as questões de confidencialidade e privacidade. Esclareço, ainda, que a documentação presente no portefólio será apenas do acesso da equipa educativa de sala (C.H. e V), da Supervisora de Estágio (Rita Friães) e, por vós.

Agradeço desde já a vossa compreensão e colaboração e encontro-me disponível para realizar qualquer esclarecimento de dúvidas.

Peço, então, que o/a Encarregado de Educação assine o protocolo como forma de declarar a vossa autorização.

**A estagiária,
Andreia Paixão**

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO G
Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

<p>Princípios éticos e deontológicos no trabalho com crianças, a equipa e as famílias (Tomás, 2011)</p>	<p>Prática Profissional Supervisionada II</p>	<p>Ética na Profissionalidade (APEI, 2011)</p>
<p>1. Objetivos do trabalho «a sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática» (p. 160)</p>	<p>Desde o início do estágio que contactei com diversos elementos da equipa educativa.</p> <p>Além disto, foi possível ter algumas conversas informais com as famílias no momento de receção ou de despedida.</p> <p>Assim que iniciei o meu estágio no estabelecimento socioeducativo, senti a necessidade que me apresentar à equipa educativa que me estava a receber, como às crianças e às famílias.</p> <p>Assim sendo, de modo a que todos me ficassem a conhecer, entreguei à educadora cooperante uma carta de apresentação (ver Anexo Q) para que fosse afixada na porta da sala, onde refiro a instituição e o curso que frequento, o que pretendo fazer na sala com o grupo de crianças e o período em que irá decorrer o meu estágio profissional.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”(p.1). • “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) • Garantir que os interesses das

	<p>Relativamente à investigação que realizei, entrevistei a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa.</p> <p>Quando apresentei a investigação à minha educadora cooperante, ela ajudou-me imenso, tanto na definição do tema, como aspetos mais relevantes a abordar sobre o mesmo.</p> <p>Em relação às crianças, expliquei-lhes que estava a fazer um trabalho para a escola e tentei sempre compreender se as crianças ficavam incomodadas quando lhes tirava fotografias e quando tirava notas.</p>	<p>crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”. • “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2). <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes” (p.2); • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2). • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os
--	--	--

		<p>intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as normas e regulamentos (p.2)
<p>2. Custos e Benefícios “os objectivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças (. ...) deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (p.160)</p>	<p>No que concerne aos custos e benefícios desta investigação, procurei sempre, durante o estágio, uma prática com benefícios para todos os intervenientes, principalmente, as crianças.</p> <p>Assim sendo, no que diz respeito aos benefícios, integrei-me prontamente nas rotinas do grupo assegurando que dava resposta às necessidades do mesmo o mais rápida e eficazmente possível e prestando auxílio a todos os agentes educativos.</p> <p>Desejava proporcionar momentos significativos, através de atividades previamente planeadas e que iam de encontro aos interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, considero que proporcionei momentos significativos nas rotinas e através das brincadeiras e interações que tinha com todas as</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 1). • “Responder com qualidade às

	<p>crianças.</p> <p>Além disto, quero mencionar, também, a colaboração e o respeito que sempre tive para todos os intervenientes, a relação que desenvolvi com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, evitando, deste modo, relações menos boas e estimulando o respeito pelo Outro, visto que “os actores locais se [devem apropriar] das dinâmicas entretanto criadas” (Benavente et al., citados por Tomás 2011, p. 161).</p> <p>Em relação aos custos, penso que o mais evidente será a quebra da relação que criei com as crianças, a equipa educativa e as famílias, quando findar o meu estágio, dado que me mostrei sempre bastante disponível e ponta a ajudar e estive presente no dia a dia, respondendo às necessidades que surgiam e participando nas brincadeiras. Também o encerramento dos estabelecimentos causou algum transtorno visto que tivemos de nos adaptar à modalidade <i>online</i> e depois toda a adaptação ao</p>	<p>necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2); • “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2). • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao
--	--	--

	<p>presencial. Além disto, quero referir também o facto de tirar algumas fotografias.</p> <p>Para a minha educadora cooperante e para a auxiliar, especificamente, sinto que o maior custo foi o facto de despenderem do seu tempo para responder às questões da minha entrevista. Ainda assim, penso que pode ter sido um benefício para elas, na medida em que permitiu que refletissem sobre a sua prática pedagógica.</p>	<p>seu alcance” (p.1);</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”(p.1); • “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica”(p.2). <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2) <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p>
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2). • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2) • Respeitar as normas e regulamentos (p.2)
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>A privacidade e a confidencialidade “deverão ser sujeitas a negociação” (Tomás, 2011, p.161), assim sendo, este princípio esteve no centro do meu estágio, visto que me comprometi com o estabelecimento socioeducativo com o sigilo profissional e a confidência e a privacidade de dados alheios é indispensável.</p> <p>No que concerne ao nome do estabelecimento, não o mencionei e quando citei o <i>site</i> do mesmo utilizei uma sigla, impossibilitando, assim, a localização do mesmo. Além disto, utilizei as iniciais dos nomes das crianças e utilizei termos como “educadora cooperante”</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “ Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2); <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a

	<p>e “auxiliar de ação educativa” para me referir à equipa educativa, como se pode ver nas transcrições ao longo do relatório e do portefólio.</p> <p>Para além disto, quando tirei fotografias às crianças e ao ambiente educativo tentei ao máximo não apanhar a cara delas e, quando acontecia, desfoquei aquelas onde o seu rosto era reconhecível.</p> <p>Quando realizei a entrevista à educadora cooperante e a auxiliar, informei-as que o carácter da mesma era confidencial e que os dados obtidos seriam tratados de forma anónima (Cf. cabeçalho do Anexo M).</p> <p>Deste modo, pretendo preservar as informações que me foram fornecidas, não possibilitando que o estabelecimento ou qualquer interveniente seja identificado quando alguém ler os documentos referentes à PPSII.</p> <p>É importante salientar que os dados recolhidos foram apenas apresentados à minha educadora cooperante (que me pedia para enviar os registos todas as semanas) e à supervisora da PPSII. Posto isto,</p>	<p>integridade da criança” (p.2);</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) • Respeitar as normas e regulamentos (p.2)
--	---	--

	<p>posso afirmar que a privacidade das crianças, das famílias, da equipa educativa e do estabelecimento socioeducativo foram garantidos a nível ético e pessoal.</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>A recolha dos dados teve em conta todas as crianças do grupo, através da participação das mesmas e das observações realizadas.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 1). • “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)
<p>5. Fundamentos</p> <p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos da mesma investigação” (p.163)</p>	<p>Durante o período do meu estágio, a minha ação teve como base os princípios descritos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2011), sendo estes: competência, responsabilidade, integridade e respeito.</p> <p>Para orientar a minha prática, tive sempre em conta as necessidades e os interesses das crianças, que cada criança é “sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9), o seu desenvolvimento e aprendizagem está interligado e deve ocorrer de modo holístico.</p> <p>Além disto, procurei seguir os princípios do modelo <i>High Scope</i> seguidos pelo estabelecimento socioeducativo.</p> <p>Em relação à problemática da investigação, senti algumas dificuldades em encontrar literatura atualizada</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)

	<p>e pertinente e dar resposta a todos os objetivos definidos devido à situação pandémica e às limitações que a mesma causou (encerramento dos estabelecimentos, regime <i>online</i> , quarentenas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”(p.1). <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos</p>	<p>Assim que iniciei o meu estágio, reparei que o grupo de crianças detinha vários conhecimentos sobre as letras e o som das mesmas. Assim sendo, já tinha uma ideia da problemática que queria investigar, mas a educadora cooperante e a supervisora ajudaram-me a definir a problemática, os objetivos e a metodologia a utilizar.</p> <p>A educadora referiu que era uma temática pertinente porque não era nada falado, pelo menos, no</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2). • “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional”(p.2).

<p>resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p.163)</p>	<p>que diz respeito ao modelo <i>High Scope</i> e as suas particularidades.</p> <p>A mesma viu os meus registos todas as semanas e deu-me várias sugestões.</p>	
<p>7. Consentimento informado “No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164)</p>	<p>No que diz respeito ao consentimento informado, quando iniciei o meu estágio, elaborei um consentimento informado que autorizava ou não o registo fotográfico. No entanto, a educadora cooperante informou-me que não seria necessário pedir autorização aos familiares das crianças, porque, no início do ano letivo, todos os familiares assinaram uma folha em como autorizavam que os seus educandos fossem fotografados/gravados no recinto escolar.</p> <p>Em relação às crianças, perguntava-lhes sempre se podia registar o que estavam a fazer, através de fotografias ou de notas de campo e tentei compreender através das suas ações se consentiam que lhes tirasse fotografias, chegando até a mostrar-lhes.</p> <p>Para a realização das entrevistas, perguntei à</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)”; • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”(p.1).

	<p>educadora cooperante e à auxiliar se podia gravar as respostas.</p> <p>Quanto à realização do portefólio de uma criança, esperei por um momento oportuno onde encontra-se os pais da criança que escolhi, conversei com eles e pedi que preenchessem um consentimento informado (Cf. Anexo F). Expliquei aos pais que todas as fotografias e vídeos que captassem seriam apenas utilizados para fins académicos e que todos os dados recolhidos seriam entregues no final do estágio.</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2).
<p>9. Possível impacto nas crianças</p>	<p>Dado que “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (Tomás, 2011, p.166), decidi escolher a minha problemática.</p> <p>Deste modo, através da mesma, pretendia compreender como pode o modelo <i>High Scope</i> potencializar a consciência fonológica.</p> <p>No que toca à equipa educativa, às crianças e às</p>	

	<p>famílias, penso que as relações estabelecidas com as mesmas foram muito positivas e tentei ao máximo estar disponível para todos e ajudar no máximo possível.</p>	
<p>8. Uso e relato das conclusões</p> <p>10. Informação às crianças e aos adultos envolvidos</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167)</p>	<p>Para O’Kana (2005), citado por Tomás (2011), “todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167) e, desta forma, a minha intenção era partilhar os resultados com a equipa educativa e com as famílias.</p> <p>Após a investigação realizada, todos os dados foram entregues à equipa de sala.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”(p.1); • “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica”(p.1). <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”(p.2). <p>Compromisso com a equipa educativa:</p>

		<ul style="list-style-type: none">• “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).
--	--	--

ANEXO H
Transcrição das
entrevistas sobre a
Consciência Fonológica

| | ' ' | | ' ' |

RESPOSTAS DA EDUCADORA COOPERANTE

Para si, o que é a consciência fonológica?

É a capacidade de reconhecer que a linguagem é formada por palavras, estas por sons.

Considera importante promover a mesma no pré-escolar? Porquê?

Sem dúvida! Porque é fundamental para depois no futuro as crianças adquirirem competências de leitura e escrita

Como pode o modelo High Scope potencializar a consciência fonológica?

Através da utilização dos letterlinks por exemplo.

Quais são as estratégias que privilegia na promoção da consciência fonológica?

Utilização de recursos variados em diferentes momentos da rotina, jogos de sons e ritmos em grande grupo (tambor das rimas), jogos de rima com o próprio nome das crianças quando lhes atribuo um objeto que lhes pertença, etc

Como podem estas estratégias facilitar/potencializar a consciência fonológica?

Visto que são utilizadas com variados recursos/ dinâmicas e e em momentos do dia diferentes, são criadas vários momentos de oportunidade para as crianças treinarem esta competência, sempre a brincar e indo ao encontro dos seus interesses.

Que tipo de atividades realiza? Pode descrever algumas?

Tambor das rimas, Jogos com a sílaba inicial da palavra, procura de objetos pela letra que sai, canções e lenga lengas...

Quais são os recursos utilizados?

Letterlinks, letras em materiais diferentes (madeiras, imanes etc), cartas de imagens, tambor para o jogo das rimas...

Como pode a consciência fonológica ser promovida durante as rotinas? (Por exemplo, no momento de planejar e/ou fazer; transição de momentos)

Com recurso a jogos de rima e canções

O que são os *letter links*?

Cartão com o nome da criança escrito e acompanhado por um símbolo escolhido pela criança para a representar (na identificação de pertences) que começa com a mesma sílaba inicial que a do seu nome

Qual é a sua função?

Para estimular a consciência fonológica

Como são escolhidas as imagens dos mesmos? Quando são escolhidas as mesmas?

Os letterlinks são introduzidos na sala dos 3 anos (JI1) pelas crianças, após uma primeira seleção dos símbolos pela educadora (por exemplo para uma criança com o nome Maria a educadora pode seleccionar símbolos como “maçã”, “manta”, “mala”, “macaco” e a criança dessa seleção escolhe o seu favorito, colando-o no cartão do seu nome)

Como utiliza os mesmos?

Para a identificação dos pertences das crianças, no quadro das mensagens quando há uma mensagem referente a alguma criança etc. Há inúmeras dinâmicas no quotidiano da sala em que utilizamos este recurso

As crianças gostam de utilizá-los? Porquê?

Sim! Pois é um símbolo que escolheram e que as representa

O que podem aprender?

O símbolo acaba por ser um ponto de partida para a estimulação da consciência fonológica

Porque é que as taças das crianças estão identificadas com os símbolos e as garrafas de água não? As crianças apresentam dificuldades em encontrar a sua garrafa por não ter o símbolo?

Porque as taças foram o primeiro objeto introduzido na sala dos 3 anos (J11). Neste momento era importante para as crianças ter o símbolo a acompanhar o seu nome pois era através deste que elas reconheciam a sua taça. A garrafa foi introduzida posteriormente e, de forma a estimular o reconhecimento do grafismo do próprio nome não foi colocado o símbolo intencionalmente.

Tendo em conta as tarefas descritas ao lado, como considera que se encontra o grupo, no que diz respeito:

- As **tarefas de contagem** e porquê?
No geral conseguem fazê-lo com recursos a palmas, em simultâneo com o adulto
- As **tarefas de classificação** e porquê?
São capazes e identificam o som inicial e final da palavra
- As **tarefas de segmentação** e porquê?
Não adquirido
- As **tarefas de síntese ou reconstrução** e porquê?
Algumas são capazes.
 - As **tarefas de manipulação** e porquê?
Não adquirido

Caso se aplique, dê alguns exemplos de atividades que realiza para promover:

- As **tarefas de contagem**
Jogo do tambor / Jogo de palmas
- As **tarefas de classificação**
Jogo da palavra intrusa com recurso a imagens
- As **tarefas de segmentação**
- As **tarefas de síntese ou reconstrução**
- As **tarefas de manipulação**

Caça de objetos que comecem com o mesmo som

Assim sendo, consegue descrever globalmente o grupo relativamente ao conhecimento do nome das letras?

No geral, o grupo do JI2 identifica e nomeia a maior parte das letras do alfabeto

Já conhecem as vogais? E as consoantes?

Sim

Existe alguma letra que considera ser mais difícil de identificar?

H pois não tem som

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Não, obrigada.

- Obrigada pela sua disponibilidade

RESPOSTAS DA AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA

Qual a sua formação nesta área profissional?

Tirei o décimo segundo ano e, depois, tirei o curso de auxiliar de ação educativa, numa faculdade, à noite, com uma professora que era educadora de infância.

Há quanto tempo exerce funções de auxiliar de ação educativa?

Já exerço esta profissão há 13 anos.

Já trabalhou no JI? Como influenciou a sua prática pedagógica com as crianças de creche e vice-versa?

Já trabalhei várias vezes em Jardim de infância, 5 vezes no JI1, na sala dos 3 anos, 2 vezes com o JI2, a sala dos 4 anos e 1 vez com o JI3, a sala dos 5/6 anos.

A prática em Jardim de infância e creche é diferente. Começando pela rotina que acabamos por ter mais tempo livre para brincar e explorar em creche e as coisas acontecem com mais tempo. Passamos muito tempo no chão com as crianças a explorar várias áreas e materiais naturais da sala das áreas, entre outras explorações.

Conseguimos dar um apoio mais individualizado nos momentos de grande e pequeno grupo que acaba por ser a base da exploração sensorial com o que as rodeia no seu dia a dia.

Em Jardim de infância a rotina é mais cheia e mais acelerada as crianças têm vários momentos ao longo do dia.

A rotina é: quadro das mensagens, onde sabem o que vai acontecer ao longo do dia de atividades, assim como, que os amigos vão estar presentes para brincarem ou com materiais novos vão ter disponíveis nas várias áreas. Depois, planeiam para que áreas vão querer brincar nessa manhã depois de brincarem arrumam.

Depois, de arrumarem fazem a higiene, comem a fruta e fazem ao mesmo tempo a revisão de onde estiveram a brincar. Depois, separam-se em grupos para dar início ao pequeno grupo (um grupo tem o inglês ou *mindfulness*) e o outro grupo está numa atividade com auxiliar ou educadora. Cada criança tem um cesto com o seu próprio material e, no fim dessa atividade, cada criança arruma os materiais nos lugares corretos.

Após os pequenos grupos, há um momento de grande grupo em que estão todos e fazemos: jogos, danças com movimento ou mesmo histórias com ou sem movimento, ou seja a rotina é composta pela higiene, almoço, higiene, sesta, grande grupo, pequeno grupo, higiene e lanche.

Fale-me do seu percurso profissional.

Quando terminei o curso de auxiliar de ação educativa, estagiei num colégio em Lisboa no Parque das Nações e, felizmente, vim logo trabalhar para onde estou e já cá estou há 13 anos.

Fale-me do seu percurso nesta organização.

Comecei como polivalente ajudava todas as salas e fazia outras tarefas em part time. Depois, comecei a trabalhar todo o dia começando na sala do berçário.

Frequentou alguns cursos/ações de formação? Algum foi mais significativo? Porquê?

Felizmente, o local onde estamos sempre nos proporcionou várias formações ao longo do ano, daí sermos um grupo em que todas temos a mesma linguagem. Sempre achei estas formações com vários temas diferentes importantes para a continuação de um trabalho de excelência com as crianças e os pais.

Todas as formações e temas são importantes acho sempre a relação adulto criança muito importante pois é a base de tudo! As crianças passam imenso tempo na escola conosco e é bom quando a criança sente que somos um adulto companheiro amigo em que podem confiar.

Nós ensinamos lhes muito mas eles também nos fazem crescer enquanto adultos e profissionais porque sentimos que o nosso trabalho é muito trabalhoso, mas que dá frutos e é bom sentir que estamos a fazer um bom trabalho com elas e que se vão tornar uns adultos confiantes e fortes nas suas acções e decisões.

Para si, o que é a consciência fonológica?

A consciência fonológica é dar bases para que as crianças comecem a ter conhecimento dos sons que cada palavra tem. A ter consciência do som das palavras e dos nomes que dizemos. Nós, por exemplo, começamos com o som do início das palavras, assim como, a quantidade de sílabas que as palavras têm. Sabemos que podemos trabalhar a linguagem e a audição com os sons dos nomes, por exemplo.

Considera importante promover a mesma no pré-escolar? Porquê? Como pode o modelo High Scope potencializar a consciência fonológica?

O modelo *High Scope* pode potencializar a consciência fonológica derivado a tudo o que trabalhamos com eles ao longo do dia, nas suas rotinas com atividades variadas feitas em pequenos e grandes grupos específicas para a fonologia.

Estamos sempre a consciencializar e a provocar estas reacções neles, pois é importante o desenvolvimento da linguagem na criança. Ao brincar, muitas das nossas crianças, aprendem e sabem ler e escrever no J13. Não que façamos por isso, mas com as bases que lhes são dadas acaba por acontecer. Acho que o pré-escolar deveria fazê-lo, pois as crianças acabam por se divertir nestas atividades e nem se apercebem que estão a aprender a ler e a escrever.

Quais são as estratégias que privilegia na promoção da consciência fonológica?

Normalmente as estratégias que nós costumamos utilizar são os sons, as palmas e imagens.

Como podem estas estratégias facilitar/potencializar a consciência fonológica?

Normalmente, as crianças conhecem visualmente e aprendem os sons das mesmas associando aos nomes palavras que lhes são familiares e não só quando querem escrever já entoam o som e conseguem facilmente chegar à palavra que querem.

Que tipo de atividades realiza? Pode descrever algumas? Quais são os recursos utilizados? Como pode a consciência fonológica ser promovida durante as rotinas? (Por exemplo, no momento de planear e/ou fazer; transição de momentos)

Temos vários recursos e estratégias que utilizamos. No quadro das mensagens temos por hábito escrever algo e deixamos alguma(s) letra(s) em falta da palavra ou do nome dos amigos para eles perceberem o que falta e qual é que falta.

Nos grandes grupos, podem saltar ou bater palmas de quantas sílabas tem uma palavra que cada criança diz. Deixá-los com ímanes de letras e escreverem o nome e, depois, as palavras novas e vermos foneticamente o que escreveram e deixá-los ver o que falta naquela palavra.

No momento de planear, quando a criança planeia bater palmas com as sílabas da área para onde vai brincar, por exemplo, na área da casa (CA.SA).

Também na área das artes podem fazer recortes de letras de revistas e jornais para escreverem nomes palavras nomes de animais, entre outros.

Nos momentos de transição, cada criança antes de sair da sala para o WC, pode saltar, rodar, bater palmas, bater nas pernas uma palavra de um nome escolhido (de um animal ou um amigo) e vai até ao WC.

O que são os *letter links*? Qual é a sua função?

Os *letter links* são cartões que estão na área das artes com o símbolo e o nome das crianças. Podem até ter um nome em picotado para que as crianças possam

treinar a escrita do seu nome e para que as crianças possam usá-la sempre que quiserem. Podem escrever o seu nome ou o de outra criança. Por vezes, recorrem aos mesmos para escrever o seu nome no trabalho ou para escrever o nome do/a amigo/a a quem querem oferecer um desenho.

Como são escolhidas as imagens dos mesmos? Quando são escolhidas as mesmas?

Existem várias imagens com o som inicial do nome da criança e, depois, a criança escolhe a imagem que mais gostou ou se identifica. As imagens são escolhidas no JI1 logo no início do ano letivo.

Como utiliza os mesmos?

Utilizamos para identificar cabides, bibes, chapéus, taças, copos e os grupos.

As crianças gostam de utilizá-los? Porquê?

Sim as crianças gostam e reconhecem muito facilmente os seus pertences e dos amigos, não só pela imagem, mas, também, pelas letras dos nomes que estão sempre ao lado da imagem.

O que podem aprender?

Mesmo que não consigam ler sabem que aquela imagem corresponde ao seu nome e a fonologia é idêntica, por isso, reconhecem a mancha do nome e das letras.

Porque é que as taças das crianças estão identificadas com os símbolos e as garrafas de água não? As crianças apresentam dificuldades em encontrar a sua garrafa por não ter o símbolo?

É propositado para que estas possam saber ler tanto visualizando o símbolo como a mancha do nome. Toda a sala está identificada com a imagem, palavras ou só uma imagem ou só a palavra ou o contorno do número ou quantidade com pontinhos.

Tendo em conta as tarefas descritas ao lado, como considera que se encontra o grupo, no que diz respeito:

- As **tarefas de contagem** e porquê?

Conseguem contar e até escrever os números. Eles fazem jogos em pequeno e grande grupo em que começamos pelo nome e fazemos com palmas. Imagina Paulo, Pau-lo. Não sinto que tenham dificuldade

- As **tarefas de classificação** e porquê?

Também acho que estão bem. Já conseguem classificar as palavras

- As **tarefas de segmentação** e porquê?

Não sabem ainda

- As **tarefas de síntese ou reconstrução** e porquê?

No quadro das mensagens estão habituados a fazer isto. Com frases ou palavras diferentes, geralmente, falta uma sílaba ou uma letra e eles conseguem dizer qual é. Dizem as letras ou letras que faltam na palavra

- As **tarefas de manipulação** e porquê?

Nós fazemos jogos de imanes, ver em que palavra vai dar as letras que juntaram. Acho que eles ainda não conseguem muito bem

Caso se aplique, dê alguns exemplos de atividades que realiza para promover:

- As **tarefas de contagem**

Com as palmas ou a bater os pés

- As **tarefas de classificação**

Costumamos fazer, através dos nomes e palavras familiares

- As **tarefas de segmentação**

Eles podem bater palmas ou os pés e com nomes de animais ou deles, palavras que conseguem fazer

- As **tarefas de síntese ou reconstrução**

No quadro das mensagens, tiramos letras e vamos aumentando o grau de dificuldade

- As **tarefas de manipulação**

Jogos de imanes onde formam palavras. Geralmente, palavras que já conhecem ou reconhecem através do som. Eles tentam chegar lá através do som das letras

Assim sendo, consegue descrever globalmente o grupo relativamente ao conhecimento do nome das letras?

Os nomes deles e palavras que lhes são familiares. Eles já escrevem todos sozinhos, menos 3 que precisam de ajuda do adulto ou dos cartões

Já conhecem as vogais? E as consoantes?

A maior parte do grupo já conhece vogais e consoantes

Existe alguma letra que considera ser mais difícil de identificar?

Talvez o Y ou W porque nunca usam

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Não, obrigada.

- Obrigada pela sua disponibilidade

ANEXO I
Análise Categorial das
Entrevistas

| | ' | | ' |

Tema: Consciência Fonológica			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Visões/ perspectivas sobre a consciência fonológica	Conceção de consciência fonológica	Reconhecer a linguagem	“É a capacidade de reconhecer que a linguagem é formada por palavras, estas por sons.” (Educadora)
Importância da sua promoção	Para o desenvolvimento da criança	Facilita a aquisição de competências de leitura e escrita	<p>“Sem dúvida! Porque é fundamental para depois no futuro as crianças adquirirem competências de leitura e escrita “(Educadora)</p> <p>“A consciência fonológica é dar bases para que as crianças comecem a ter conhecimento dos sons que cada palavra tem. A ter consciência do som das</p>

			<p>palavras e dos nomes que dizemos. Nós, por exemplo, começamos com o som do início das palavras, assim como, a quantidade de sílabas que as palavras têm. Sabemos que podemos trabalhar a linguagem e a audição com os sons dos nomes, por exemplo.”</p> <p>(Auxiliar)</p>
<p>Estratégias e recursos utilizados</p>	<p>Tipos de estratégias e recursos</p>	<p><i>Letter Links</i></p>	<p>“Através da utilização dos letterlinks por exemplo.”</p> <p>(Educadora)</p>

		<p>Estratégias</p>	<p>“Temos vários recursos e estratégias que utilizamos. No quadro das mensagens temos por hábito escrever algo e deixamos alguma(s) letra(s) em falta da palavra ou do nome dos amigos para eles perceberem o que falta e qual é que falta.</p> <p>Nos grandes grupos, podem saltar ou bater palmas de quantas sílabas tem uma palavra que cada criança diz. Deixá-los com ímanes de letras e escreverem o nome e, depois, as palavras novas e vemos foneticamente o que escreveram e deixá-los ver o que falta naquela palavra.</p>
--	--	--------------------	---

			<p>No momento de planejar, quando a criança planeja bater palmas com as sílabas da área para onde vai brincar, por exemplo, na área da casa (CA.SA).</p> <p>Também na área das artes podem fazer recortes de letras de revistas e jornais para escreverem nomes palavras nomes de animais, entre outros.</p> <p>Nos momentos de transição, cada criança antes de sair da sala para o WC, pode saltar, rodar, bater palmas, bater nas pernas uma palavra de um nome escolhido (de um animal ou um amigo) e vai até ao</p>
--	--	--	--

			<p>WC.”(Auxiliar)</p> <p>“O modelo High Scope pode potencializar a consciência fonológica derivado a tudo o que trabalhamos com eles ao longo do dia, nas suas rotinas com atividades variadas feitas em pequenos e grandes grupos específicas para a fonologia. Estamos sempre a consciencializar e a provocar estas reacções neles, pois é importante o desenvolvimento da linguagem na criança. Ao brincar, muitas das nossas crianças, aprendem e sabem ler e escrever no JI3. Não</p>
--	--	--	--

			<p>que façamos por isso, mas com as bases que lhes são dadas acaba por acontecer. Acho que o pré-escolar deveria fazê-lo, pois as crianças acabam por se divertir nestas atividades e nem se apercebem que estão a aprender a ler e a escrever.” (Auxiliar)</p> <p>“Utilização de recursos variados em diferentes momentos da rotina, jogos de sons e ritmos em grande grupo (tambor das rimas), jogos de rima com o próprio nome das crianças quando lhes atribuo um objeto que lhes pertença, etc”</p>
--	--	--	--

			<p>(Educadora)</p> <p>“Normalmente as estratégias que nós costumamos utilizar são os sons, as palmas e imagens” (Auxiliar)</p>
--	--	--	--

	<p>Função destas estratégias</p>	<p>Oportunidades para treinarem a competência</p> <p>Aprender os sons</p>	<p>“Visto que são utilizadas com variados recursos/ dinâmicas e e em momentos do dia diferentes, são criadas vários momentos de oportunidade para as crianças treinarem esta competência, sempre a brincar e indo ao encontro dos seus interesses.” (Educadora)</p> <p>“Normalmente as crianças conhecem visualmente e aprendem os sons das mesmas associando aos nomes palavras que lhes são familiares e não só quando querem escrever já entoam o som e conseguem</p>
--	----------------------------------	---	--

			facilmente chegar à palavra que querem” (Auxiliar)
	Atividades realizadas		“Tambor das rimas, Jogos com a sílaba inicial da palavra, procura de objetos pela letra que sai, canções e lenga lengas...” (Educadora)
Recursos utilizados na sala de JI2	Tipo de recursos	Letras e cartões	“Letterlinks, letras em materiais diferentes (madeiras, imanes etc), cartas de imagens, tambor para o jogo das rimas...” (Educadora)
	Caracterização dos <i>letterlinks</i>	Cartões com símbolos	“Cartão com o nome da criança escrito e acompanhado por um símbolo escolhido pela criança para a representar (na identificação de

			<p>pertences) que começa com a mesma sílaba inicial que a do seu nome” (Educadora)</p> <p>“Os letter links são cartões que estão na área das artes com o símbolo e o nome das crianças. Podem até ter um nome em picotado para que as crianças possam treinar a escrita do seu nome e para que as crianças possam usá-la sempre que quiserem.”(Auxiliar)</p>
	Função dos <i>letter links</i>	Promover a consciência fonológica	<p>“Estimular a consciência fonológica” (Educadora)</p> <p>“Podem escrever o seu nome ou o de outra criança. Por vezes, recorrem aos</p>

			mesmos para escrever o seu nome no trabalho ou para escrever o nome do/a amigo/a a quem querem oferecer um desenho.” (Auxiliar)
	Escolha das imagens	Seleção de símbolos	“Os letterlinks são introduzidos na sala dos 3 anos (JI1) pelas crianças, após uma primeira seleção dos símbolos pela educadora (por exemplo para uma criança com o nome Maria a educadora pode selecionar símbolos como “maçã”, “manta”, “mala”, “macaco” e a criança dessa seleção escolhe o seu favorito, colando-o no cartão do seu nome)” (Educadora)

			<p>“Existem várias imagens com o som inicial do nome da criança e, depois, a criança escolhe a imagem que mais gostou ou se identifica. As imagens são escolhidas no JI1 logo no início do ano letivo.” (Auxiliar)</p>
	Utilização	identificação	<p>“Para a identificação dos pertences das crianças, no quadro das mensagens quando há uma mensagem referente a alguma criança etc. Há inúmeras dinâmicas no quotidiano da sala em que utilizamos este recurso” (Educadora)</p>

			<p>“Utilizamos para identificar cabides, bibes, chapéus, taças, copos e os grupos.</p> <p>Sim as crianças gostam e reconhecem muito facilmente os seus pertences e dos amigos, não só pela imagem, mas, também, pelas letras dos nomes que estão sempre ao lado da imagem.” (Auxiliar)</p>
	<p>Identificação (Porque estão identificadas as taças e não as garrafas)</p>		<p>“Porque as taças foram o primeiro objeto introduzido na sala dos 3 anos (JI1). Neste momento era importante para as crianças ter o símbolo a acompanhar o seu nome pois era através deste que elas reconheciam a sua taça. A garrafa foi</p>

			<p>introduzia posteriormente e, de forma a estimular o reconhecimento do grafismo do próprio nome não foi colocado o símbolo intencionalmente.” (Educadora)</p> <p>“É propositado para que estas possam saber ler tanto visualizando o símbolo como a mancha do nome. Toda a sala está identificada com a imagem, palavras ou só uma imagem ou só a palavra ou o contorno do número ou quantidade com pontinhos.” (Auxiliar)</p>
Tarefas fonológicas levadas a cabo pelo grupo da sala	Tarefas de contagem	Conseguem recorrendo a palmas	“No geral conseguem fazê-lo com recursos a palmas, em

de JI2			<p>simultâneo com o adulto” (Educadora)</p> <p>“Conseguem contar e até escrever os números. Eles fazem jogos em pequeno e grande grupo em que começamos pelo nome e fazemos com palmas. Imagina Paulo, Pau-lo. Não sinto que tenham dificuldade” (Auxiliar)</p>
	Tarefas de classificação		<p>“São capazes e identificam o som inicial e final da palavra” (Educadora)</p> <p>“Também acho que estão bem. Já conseguem classificar as palavras” (Auxiliar)</p>

	Tarefas de segmentação	Não adquirido	<p>“Não adquirido” (Educadora)</p> <p>“Não sabem ainda” (Auxiliar)</p>
	Tarefas de síntese ou reconstrução	Algumas conseguem	<p>“Algumas são capazes” (Educadora)</p> <p>“No quadro das mensagens estão habituados a fazer isto. Com frases ou palavras diferentes, geralmente, falta uma sílaba ou uma letra e eles conseguem dizer qual é. Dizem as letras ou letras que faltam na palavra” (Auxiliar)</p>
	Tarefas de manipulação	Não adquirido	<p>“Não adquirido” (Educadora)</p> <p>“Nós fazemos jogos de imanes, ver em que palavra vai dar as letras que</p>

			juntaram. Acho que eles ainda não conseguem muito bem” (Auxiliar)
Atividades realizadas para pôr em prática	Tarefas de contagem	Jogo com palmas	“Jogo do tambor / Jogo de palmas” (Educadora) “Com as palmas ou a bater os pés” (Auxiliar)
	Tarefas de classificação	Palavras familiares	“Jogo da palavra intrusa com recurso a imagens” (Educadora) “Costumamos fazer, através dos nomes e palavras familiares” (Auxiliar)
	Tarefas de segmentação	Bater palmas ou com os pés	“Eles podem bater palmas ou os pés e com nomes de animais ou deles, palavras que conseguem fazer” (Auxiliar)

	Tarefas de síntese ou reconstrução	Retirar letras	“No quadro das mensagens, tiramos letras e vamos aumentando o grau de dificuldade” (Auxiliar)
	Tarefas de manipulação	Procurar objetos com som inicial igual	<p>“Caça de objetos que comecem com o mesmo som” (Educadora)</p> <p>“Jogos de imanes onde formam palavras. Geralmente, palavras que já conhecem ou reconhecem através do som. Eles tentam chegar lá através do som das letras” (Auxiliar)</p>
Perceber quais são as letras que o grupo conhece	Letras que identifica	Todas as que lhes são familiares	“No geral, o grupo do JI2 identifica e nomeia a maior parte das letras do alfabeto” (Educadora)

			“Os nomes deles e palavras que lhes são familiares. Eles já escrevem todos sozinhos, menos 3 que precisam de ajuda do adulto ou dos cartões” (Auxiliar)
	Letras com mais dificuldades	H, Y e W	“H pois não tem som” (Educadora) “Talvez o Y ou W porque nunca usam” (Auxiliar)

ANEXO J
Análise Categorial

Anexo J1 – Objetivo: Analisar de que forma a rotina da sala do JI2 pode potenciar a promoção da consciência fonológica do grupo

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Atividades dinamizadas pela Equipa de Sala	Quadro das mensagens	<p><i>“Peço ao D.L. para colocar no quadro das mensagens que hoje é sexta. C.A.: “Sexta é o cinco” Eu: “Vamos lá ver, seee é de que número? Seee” D.L.: “Seis” Eu: “Boa D.L., sexta é no seis” (nota n.º 8 de dia 20 de novembro de 2020)</i></p> <p><i>“A educadora pergunta-me se quero fazer o quadro das mensagens com as crianças. Aceito e peço às mesmas que se sentem junto do quadro. Digo às crianças que o grupo da baleia vai realizar o cartaz no momento do pequeno grupo. As crianças escrevem, à vez, uma das letras da palavra “Cartaz”. Para as ajudar a reconhecer as letras que constituem a palavra, faço o som das mesmas e elas adivinham.</i></p> <p><i>Depois, refiro que em grande grupo vamos realizar o jogo do telefone estragado. Peço às crianças para escreverem a palavra “Telefone” e cada uma escreve uma letra à vez. Algumas crianças têm dificuldades em escrever as letras.” (nota n.º 26 de dia 13 de janeiro de 2021)</i></p> <p><i>“Faço o quadro das mensagens com as crianças.</i></p> <p><i>As mensagens são que vão ter ginástica e vão ver uma senhora a contar histórias sobre o</i></p>

		<p><i>ambiente.</i></p> <p><i>A educadora pergunta qual é a letra que começa a palavra Ambiente.</i></p> <p><i>M.A.: “Tem T no fim!”</i></p> <p><i>Educadora: “Sim, mas no início?”</i></p> <p><i>M.P.: “É o A.!” (nota n.º 60 de dia 23 de março de 2021)</i></p> <p><i>“As crianças sentam-se junto do quadro das mensagens e a educadora pergunta que dia da semana é. O D.M. coloca o dia da semana. Colocam como mensagem que hoje terão mindfulness e que, no tempo do pequeno grupo, vão fazer desenhos de si próprios – autoretratos.</i></p> <p><i>Educadora: “Retrato começa por que letra?”</i></p> <p><i>R.F.: “R do meu nome!” e desenha a letra no papel.” (nota n.º 24 de dia 11 de janeiro de 2021)</i></p>
		<p><i>“A educadora decide fazer o planear utilizando pedaços de madeira com letras.</i></p> <p><i>As crianças devem retirar um aleatoriamente e, depois, dizer uma palavra que comece por essa letra. Após isso, devem dizer para onde querem ir brincar.</i></p> <p><i>As crianças ajudam-se umas às outras e a educadora, por vezes, ajuda-as a perceber qual é o som das letras (mostrando com a sua boca).” (nota n.º 2 de dia 10 de outubro de 2020)</i></p>

	Planear	<p><i>“As crianças fazem o planear com letter links – a educadora pega no cartão e tapa o símbolo. As outras crianças podem ajudar a descobrir qual é o nome que está representado. A educadora tira o nome de uma criança que só veio uma vez.” (nota n.º 11 de dia 26 de novembro de 2020)</i></p> <p><i>“As crianças fazem o planear – sobre o que acham que vão fazer no fim de semana Para saber quem irá dizer, a educadora escreve num papel MF – e todos dizem “é a M.F.!”</i></p> <p><i>M.F.: “Vou brincar com o mano Martim com os puzzles”</i></p> <p><i>A educadora pergunta se quer fazer a revisão de algo divertido esta semana e ela mostra um objeto que construiu</i></p> <p><i>A educadora faz um C e o M.A. diz que é a C.R. e pergunta qual é a letra, eles dizem o C</i></p> <p><i>A educadora pergunta quem mais tem o nome com C</i></p> <p><i>M.A.: A C.A.</i></p> <p><i>I.L.: “e a C.V.!”</i></p> <p><i>A educadora refere que ela não está presente hoje</i></p> <p><i>A C.R. diz que vai construir uma tenda amanhã</i></p> <p><i>A C.A. diz que fez o desenho do artista</i></p> <p><i>A educadora faz um O e a I.L. diz “é da O.C.” e todos dizem é “O”</i></p> <p><i>O.C.: “Pintar com o pincel com a Ana!”</i></p>
--	---------	--

		<p><i>A educadora mostra o J e a I.L. e a I.F. dizem que é do J.M. e a C.A. diz “ é o Jota”</i></p> <p><i>J.M.: “Quero brincar com a bexiga!”</i></p> <p><i>A mãe dele diz que é melhor ele dizer balão e ele mostra alguns</i></p> <p><i>A educadora mostra o D e as crianças dizem “ é o D.M.” e ele diz que vai fazer um puzzle no tablet</i></p> <p><i>A educadora mostra o I e a C.A. diz que é do T.F., a educadora explica que não é o T e a I.L. e a I.F. dizem que são as letras delas e que vão brincar ao faz de conta.” (nota n.º 34 de dia 12 de fevereiro de 2020)</i></p>
	Fazer	<p><i>“O M.A. pede-me para fazer um jogo com ele e eu decido ir buscar os letter links e fazer um jogo onde as crianças devem dizer o nome dos amigos e o símbolo que os mesmos escolheram. Inicialmente, mostro os cartões e o M.A. e o D.M. dizem o nome e símbolo que se encontra nos mesmos. Depois, são as crianças a dinamizar o jogo.</i></p> <p><i>A C.A., o R.F., a C.V. e a C.E. também decidem jogar. D.M.: “É o cartão da M.F.” M.A.: “E tem o desenho do mar porque é da M.F.” Às vezes, tenho de ajudar as crianças a perceberem a sílaba inicial e, por isso, faço o som da mesma (p.e. t- tigre e m- mar).” (nota n.º 6 de dia 17 de novembro de 2020)</i></p> <p><i>“O M.A. escreve no quadro do giz várias letras e pergunta ao A.L. e ao D.L. se conseguem</i></p>

		<p><i>adivinhar. Eu: “E se dissessem também uma palavra que começa por essa letra?” As crianças fazem esse jogo. M.A.: “L de Luz, é o nome da minha mana!” D.L.: “N está no meu nome e o nome do meu pai é Nuno!” A.L.: “Também há N no meu nome!”” (nota n.º 12 de dia 2 de dezembro de 2020)</i></p>
	<p>Rever</p>	<p><i>“O grupo da baleia faz o rever com a S. recorrendo a letras. As crianças devem dizer uma palavra que comece pela letra que saiu.” (nota n.º 9 de dia 24 de novembro de 2020)</i></p> <p><i>“A educadora pede-me para fazer a revisão com o grupo da baleia recorrendo a círculos de madeira com várias letras.</i></p> <p><i>Inicialmente, decido que podemos fazer o jogo- cada criança tira um círculo e tem de dizer uma palavra que comece com o mesmo som e, numa segunda fase, escolhíamos uma das letras que saiu e esse amigo fazia a revisão.</i></p> <p><i>A.L.: “L. Pode ser, Baleia!”</i></p> <p><i>Eu: “Baleia tem a letra L, é verdade, mas temos de encontrar palavras que comecem pela letra L”</i></p> <p><i>A.L.: “Livro” com a ajuda da I.F.</i></p> <p><i>I.F.: “C! Camila!”</i></p> <p><i>Eu: “Boa, I.F. E alguém sabe outras palavras?”</i></p> <p><i>As crianças mencionam vários nomes e objetos.</i></p> <p><i>R.F.: “D! Délio, o nome do meu pai!”</i></p>

		<p>C.R.: “M! Manuel, o nome do meu mano!”</p> <p>T.A.: “I de Inês!”</p> <p>C.R.: “E de Índia!”</p> <p>C.E.: “E é de égua que é um cavalo menina”</p> <p>J.M.: “P! Pai e papel”</p> <p>T.F.: “O de Olívia e de olhos”.</p> <p>Depois, eu digo uma das letras que saiu e essa criança faz a revisão. Assim que termina, essa criança escolhe um amigo e assim sucessivamente.” (nota n.º 10 de dia 25 de novembro de 2020)</p>
	Grande Grupo	<p>“A auxiliar conta a história “ O meu nome é...” e as crianças têm de procurar as pistas – são letras escondidas. A auxiliar mostra e pergunta quais são E, S, P, E, R, A, N, Ç, A</p> <p>C.A.e M.A. – acerta em todas, C.A. diz por vezes –(ambos dizem C e auxiliar explica que é o C com cedilha)</p> <p>M.A. – reconhece todas as letras do texto, tal como C.A.</p> <p>Auxiliar – pergunta como fica o E + S – ES, depois, o R.F. diz que fica E+S+P+E+R- esper</p> <p>A C.A. acerta logo no inicio mesmo sem conhecer” (nota n.º 34 de dia 12 de fevereiro de 2021)</p>

Pequeno Grupo	<p><i>“A educadora explica que vamos fazer um jogo das rimas como se fosse o tambor das rimas. Faço perguntas à vez com a educadora.</i></p> <p><i>A educadora mostra um site</i></p> <p><i>“Wordwall.net/pt/resource/10172689/rimas” e explica às crianças em que é que consiste. As crianças vão ver uma imagem e depois têm quatro opções e escolhem a que rima.</i></p> <p><i>As crianças é que dão as respostas ao seleccionar as imagens. A educadora explica que para rimar é preciso ter o mesmo som final da palavra.</i></p> <p><i>Durante o exercício o T.F. refere que o que está retratado na imagem não é uma baleia, mas sim, uma orca e, por isso, é que teve dificuldades.</i></p> <p><i>O J.M. acha que é barco rima com baleia porque têm o mesmo início – BAleia e Barco. O T.F. também refere que não sabe se é pato e rato porque a palavra rato começa por R. A educadora explica-lhes que estamos à procura do som final e não do inicial</i></p> <p><i>O M.A. percebe que a palavra gato, acaba em ato, logo, rima com sapato. O M.A. fez o exercício com muita facilidade</i></p> <p><i>I.L. e R.F. por vezes confundem com som inicial. O T.F. acha que, por vezes, é confuso.</i></p> <p><i>No final, a palavra deve rimar com pinguim (jardim) e o R.F. acha que podia ser gelo porque é onde o pinguim mora” (nota n.º 32 de dia 10 de janeiro de 2021)</i></p> <p><i>A educadora explica que vamos fazer um jogo das rimas como se fosse o tambor das rimas. Assim sendo, uma rima é quando duas palavras terminam com o mesmo som.</i></p>
---------------	---

	<p><i>I.L.- “As rimas são coisas que terminam com as mesmas coisas”.</i></p> <p><i>Faço perguntas à vez com a educadora.</i></p> <p><i>A educadora mostra um site</i></p> <p><i>“Wordwall.net/pt/resource/10172689/rimas” e explica às crianças em que é que consiste. As crianças vão ver uma imagem e depois têm quatro opções e escolhem a que rima.</i></p> <p><i>As crianças é que dão as respostas ao seleccionar as imagens. A educadora explica que para rimar é preciso ter o mesmo som final da palavra.</i></p> <p><i>O F.N. consegue fazer a atividade, a C.A. e a I.F. também conseguem fazer a mesma com rapidez e facilidade.</i></p> <p><i>No final, a palavra deve rimar com pinguim (jardim) e a C.E. acha que podia ser gelo porque é onde o pinguim mora. A educadora explica-lhe que não tem os mesmos sons.” (nota n.º 33 de dia 11 de janeiro de 2021)</i></p> <p><i>Recorrendo a revistas ou jornais, as crianças devem procurar letras, a mãe do T.F. só tem cartas, com a história o H perdeu uma perna (https://www.slideshare.net/carlapaias/o-h-perdeu-uma-perna-11237544)</i></p> <p><i>A história aborda todas as letras do abecedário e as páginas onde as aborda contêm várias palavras começadas por essas letras e imagens.</i></p> <p><i>C.R. – “ O H é a letra de M.A.”</i></p>
--	--

		<p><i>A educadora explica que não tem som e é de helicóptero</i></p> <p><i>A história fala de várias letras e enquanto fala das mesmas pede às crianças para as procurarem</i></p> <p><i>I.L. “qual é o B?”</i></p> <p><i>T.F. – C de cadeira e D de Dinossauro (através das imagens apresentadas)</i></p> <p><i>T.F. – reconhece as letras apresentadas nas páginas (menos o V)</i></p> <p><i>A educadora está constantemente a perguntar qual é a letra</i></p> <p><i>Verifico que o T.F. consegue reconhecer todas as letras através da atividade realizada na sessão à distância. (nota n.º 37 de dia 17 de janeiro de 2021)</i></p>
	Momentos de Transição	<p><i>“Quando acordam da sesta, a educadora faz o jogo do quem é quem com as crianças.</i></p> <p><i>A educadora cola, com fita cola, um letter link que outra criança escolheu, na testa de uma criança. As restantes crianças devem dar pistas, mas não podem dizer o nome da criança, nem o símbolo da mesma.” (nota n.º 21 de dia 5 de janeiro de 2021)</i></p>
Atividades não dinamizadas pela Equipa de Sala	Inglês	<p><i>“O professor faz a chamada com sons</i></p> <p><i>R.F. “C.E., mete o teu cartão mais perto do meu!”</i></p> <p><i>C.E.: “ Qual é o teu?”</i></p> <p><i>R.F.: “ O de baixo. O R, com uma perna e uma bolinha”” (nota n.º 67 de dia 8 de abril de 2021)</i></p>

		<p><i>“O professor de inglês faz as presenças com um cartão com a inicial e um desenho das crianças. Cada criança tem de colocar o seu cartão no quadro das presenças. Quando o professor retira os cartões do envelope, o D.M. diz o nome dos amigos.” (nota n.º 10 de dia 25 de novembro de 2020)</i></p> <p><i>“O professor faz a chamada com cartões com a inicial das crianças e um desenho para que crianças façam a chamada. As crianças reconhecem o seu nome através do som da letra inicial do seu nome. O professor reproduz o som da letra e quando existem 2 letras iguais as crianças veem pelo desenho que fizeram no início das sessões de inglês a quem pertence o cartão. Na letra C, eles dizem “Ou é a C.R. ou a C.E.” M.A.: “Eu sei quem é pelo desenho!”” (nota n.º 57 de dia 18 de março de 2021)</i></p>
	Música	<p><i>“A professora ensina uma música sobre o dia do pai, mas as crianças começam a ficar emotivas e algumas até choram. Assim sendo, a professora canta a canção da velha e dos números que rima: Bati à porta número 1 (um) Vi uma velha a dançar com um atum. Que giro que é, que giro que é; Bati à porta número 2 (dois) Vi uma velha a dançar com os bois. Que giro que é, que giro que é;</i></p>

	<p><i>Bati à porta número 3 (três) Vi uma velha a dançar com um chinês. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 4 (quatro) Vi uma velha a dançar com um sapato. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 5 (cinco) Vi uma velha a dançar com um cinto. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 6 (seis) Vi uma velha a dançar com os reis. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 7 (sete) Vi uma velha a dançar com uma bicicleta. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 8 (oito) Vi uma velha a dançar com um biscoito. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 9 (nove) Vi uma velha a dançar com um bigode. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 10 (dez) Vi uma velha a dançar com os pés. Que giro que é, que giro que é. As crianças dão sugestões de rimas, antes de a professora cantar.” (nota n.º 58 de dia 19 de março de 2021)</i></p>
--	--

Anexo J2 – Objetivo: Identificar as estratégias e atividades mobilizadas pela equipa educativa para promover a consciência fonológica

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Materiais/ Estratégias e Atividades
	Materiais identificados	<p><i>“As crianças vão lanchar e vão buscar a sua taça em cima da mesa.As crianças reconhecem qual é a sua taça porque o seu nome está associado a uma figura que as mesmas escolheram (que começa com o mesmo som que o seu nome).” (nota n.º 1 de dia 9 de novembro de 2020)</i></p>	<p>Taças da fruta</p>
Estratégias e Atividades para promover a	Encorajar/ Apoiar a criança	<p><i>“Peço ao D.L. para colocar no quadro das mensagens que hoje é sexta. C.A.: “Sexta é o cinco” Eu: “Vamos lá ver, seee é de que número? Seee” D.L.: “Seis” Eu: “Boa D.L., sexta é no seis”” (nota n.º 8 de dia 20 de novembro de 2020)</i></p> <p><i>“A educadora pergunta-me se quero fazer o quadro das mensagens com as crianças. Aceito e peço às mesmas que se sentem junto do quadro. Digo às crianças que o grupo da baleia vai realizar o cartaz no momento do pequeno grupo. As crianças escrevem, à vez, uma das letras da palavra “Cartaz”. Para as ajudar a reconhecer as letras que constituem a palavra, faço o som das mesmas e elas adivinham.</i></p>	<p>Dizer o som da letra, perguntar a letra inicial e/ou final;</p> <p>Pedir às crianças para escreverem uma palavra, evidenciando letra a letra;</p>

<p>consciência fonológica</p>	<p><i>Depois, refiro que em grande grupo vamos realizar o jogo do telefone estragado. Peço às crianças para escreverem a palavra “Telefone” e cada uma escreve uma letra à vez. Algumas crianças têm dificuldades em escrever as letras.” (nota n.º 26 de dia 13 de janeiro de 2021)</i></p> <p><i>“A educadora realizar o momento do planear com uns discos de madeira com letras. As crianças devem retirar um disco aleatoriamente e dizer uma palavra que comece por essa letra, isto é, quando saiu a letra “P” as crianças prontamente disseram “Pai”. Por vezes, a educadora tinha de ajudar as crianças a perceber qual era o som que a letra tinha e a mesma, baixava a máscara, demonstrando com a sua boca como é que se fazia. Além disto, achei curioso as crianças dizerem, também, palavras que continham a letra, mas que não começavam necessariamente pela mesma ou formarem novas palavras, por exemplo, uma das crianças disse “Leia” quando retirou a letra “L” e uma outra criança disse “Baleia, é igual!”. A educadora explicou que sim e que esta letra se encontrava no meio da palavra, mas que este não era o objetivo.” (nota n.º 2 de dia 10 de novembro de 2020)</i></p> <p><i>“Faço o quadro das mensagens com as crianças. As mensagens são que vão ter ginástica e vão ver uma senhora a contar histórias sobre o ambiente.</i></p>	<p>Discos de madeira</p>
-------------------------------	---	---------------------------------

		<p><i>A educadora pergunta qual é a letra que começa a palavra Ambiente.</i></p> <p><i>M.A.: “Tem T no fim!”</i></p> <p><i>Educadora: “Sim, mas no início?”</i></p> <p><i>M.P.: “É o A!”” (nota n.º 60 de dia 23 de março de 2021)</i></p> <p><i>“A educadora decide fazer o planear utilizando pedaços de madeira com letras.</i></p> <p><i>As crianças devem retirar um aleatoriamente e, depois, dizer uma palavra que comece por essa letra. Após isso, devem dizer para onde querem ir brincar.</i></p> <p><i><u>As crianças ajudam-se umas às outras e a educadora, por vezes, ajuda-as a perceber qual é o som das letras (mostrando com a sua boca).” (nota n.º 2 de dia 10 de outubro de 2020)</u></i></p> <p><i>“Digo às crianças que o grupo da baleia vai realizar o cartaz no momento do pequeno grupo. As crianças escrevem, à vez, uma das letras da palavra “Cartaz”. Para as ajudar a reconhecer as letras que constituem a palavra, faço o som das mesmas e elas adivinham.</i></p> <p><i>Depois, refiro que em grande grupo vamos realizar o jogo do telefone estragado. Peço às crianças para escreverem a palavra “Telefone” e cada uma escreve uma letra à vez.</i></p> <p><i>Algumas crianças têm dificuldades em escrever as letras.” (nota n.º 24 de dia 11 de janeiro de 2021)</i></p>	<p>Teclado</p>
--	--	--	-----------------------

	<p><i>“A educadora pega no teclado do computador e pergunta às crianças quais são as letras que as mesmas conhecem e regista.” (nota n.º 26 de dia 13 de janeiro de 2021)</i></p>	
Atividades	<p><i>“Em pequeno grupo, as crianças devem tirar uma letra de um frasco e procurar a mesma, maiúscula ou minúscula, em páginas de revistas.</i></p> <p><i>A educadora desenha num papel as letras minúsculas e maiúsculas para que seja mais fácil procurar. As crianças riscam a letra ou rodeiam a mesma.” (nota n.º 3 de dia 11 de novembro de 2020)</i></p> <p><i>“Recorrendo a revistas ou jornais, as crianças devem procurar letras com a história o H perdeu uma perna (https://www.slideshare.net/carlapaias/o-h-perdeu-uma-perna-11237544)</i></p> <p><i>A história aborda todas as letras do abecedário e as páginas onde as aborda contêm várias palavras começadas por essas letras e imagens.</i></p> <p><i>F.N. : “ H é a letra do meu tio”</i></p> <p><i>As crianças procuram as letras nas folhas</i></p> <p><i>A educadora pergunta imagens que comecem pela letra B e a C.A. enumera imensas A C.V. e o F.N. reconhecem todas as letras (menos o Z que foi com ajuda)</i></p> <p><i>A C.V. além de saber os sons, reconhece e sabe mais palavras com o mesmo som.</i></p> <p><i>F.N. “Eu sei qual é essa letra. É o E do meu pai”</i></p>	<p>Jornais e Revistas</p> <p>Rodear letras</p> <p>Reconhecer o som das letras, reconhecer as letras escritas e sugerir uma nova palavra com essa</p>

		<p><i>F.N. “Essa é o F. É a minha letra”</i></p> <p><i>M.P. E C.V. “M é a letra da minha Mãe. Do nome e de Mãe”</i></p> <p><i>A C.V. em vez de recortar está a recortar as letras</i></p> <p><i>F.N. “O V é o nome da minha avó” (nota n.º 38 de dia 18 de fevereiro de 2021)</i></p>	<p><i>letra</i></p>
	Jogos	<p><i>“Hoje, a educadora disse às crianças que vamos fazer um jogo sobre as sílabas. A educadora lembra as crianças sobre o jogo que faziam na sala em que batiam palmas e sabiam quantas sílabas ou bocadinhos tinha a palavra.</i></p> <p><i>A educadora dá o exemplo do nome Manuel e as crianças dizem que tem 3 sílabas.</i></p> <p><i>I.L.: “É por os nomes assim, Pa-pel”</i></p> <p><i>A educadora começa a fazer o jogo com o nome das crianças e elas descobrem o número de sílabas batendo palmas.</i></p> <p><i>O M.A. faz corretamente, mas engana-se a contar.</i></p> <p><i>A educadora diz que a C.R. vai entrar</i></p> <p><i>M.A.: “Quero mesmo ver a C.R.”</i></p> <p><i>As crianças não batem palmas nem precisam de contar quando são palavras com duas sílabas.</i></p>	<p><i>Bater palmas para contar sílabas</i></p> <p><i>“ uma sílaba é um bocadinho”</i></p> <p><i>Ir buscar objetos que comecem pela mesma letra que a educadora refere</i></p>

		<p><i>A educadora explica que agora vai dizer uma sílaba e as crianças têm de encontrar um objeto ou dizer uma palavra que comece pela mesma.</i></p> <p><i>A educadora diz “Ca”</i></p> <p><i>F.N.: “C.V.”</i></p> <p><i>M.A.: “Cadeira”</i></p> <p><i>C.R.: “Cascavel”</i></p> <p><i>I.L.: “Eu tenho aqui um cão”</i></p> <p><i>Educadora: “Essa palavra só tem uma sílaba”</i></p> <p><i>C.A.: “A Andreia começa por A”</i></p> <p><i>M.A.: “É por An”</i></p> <p><i>A educadora explica que é “An”.</i></p> <p><i>A educadora diz “La”</i></p> <p><i>I.F.: “Lã”</i></p> <p><i>F.N. e C.A.: “Laranja”</i></p> <p><i>C.R.: “Lápis”</i></p> <p><i>O T.F. foi buscar a lã.</i></p> <p><i>Agora são as crianças a dizer as sílabas.</i></p>	
--	--	---	--

		<p><i>M.A.: “A sílaba Le”</i></p> <p><i>M.A.: “Lego”</i></p> <p><i>C.R.: “Leão”</i></p> <p><i>T.F.: “Trouxe um lego city”</i></p> <p><i>R.F.: “ E eu também”</i></p> <p><i>I.L.: “ Tenho aqui um animal para vos mostrar, o coelho”</i></p> <p><i>Educadora: “Começa por que sílaba?”</i></p> <p><i>I.L.: “Co”</i></p> <p><i>I.F.: “Porque palavra começa a palavra unicórnio ?”</i></p> <p><i>C.R.: “É por U”</i></p> <p><i>I.F.: “E quantas sílabas é que tem?”</i></p> <p><i>As crianças contam enquanto batem palmas</i></p> <p><i>I.F.: “Tem 5!”</i></p> <p><i>A C.R. escolhe a palavra foca e percebe que tem 2 sílabas.” (nota n.º 46 de dia 2 de março de 2021)</i></p> <p><i>“O M.A. pede-me para fazer um jogo com ele e eu decido ir buscar os letter links e fazer um jogo onde as crianças devem dizer o nome dos amigos e o símbolo que os mesmos</i></p>	
--	--	--	--

		<p><i>escolheram. Inicialmente, mostro os cartões e o M.A. e o D.M. dizem o nome e símbolo que se encontra nos mesmos. Depois, são as crianças a dinamizar o jogo.</i></p> <p><i>A C.A., o R.F., a C.V. e a C.E. também decidem jogar. D.M.: “É o cartão da M.F.” M.A.: “E tem o desenho do mar porque é da M.F.” Às vezes, tenho de ajudar as crianças a perceberem a sílaba inicial e, por isso, faço o som da mesma (p.e. t- tigre e m-mar).” (nota n.º 6 de dia 17 de novembro de 2020)</i></p> <p><i>“As crianças fazem o planear com letter links – a educadora pega no cartão e tapa o símbolo. As outras crianças podem ajudar a descobrir qual é o nome que está representado.</i></p> <p><i>A educadora tira o nome de uma criança que só veio uma vez.” (nota n.º 11 de dia 26 de novembro de 2020)</i></p> <p><i>“As crianças fazem o planear – sobre o que acham que vão fazer no fim de semana</i> <i>Para saber quem irá dizer, a educadora escreve num papel</i> <i>MF – e todos dizem “é a M.F.!”</i> <i>M.F.: “Vou brincar com o mano Martim com os puzzles”</i> <i>A educadora pergunta se quer fazer a revisão de algo divertido esta semana e ela mostra um objeto que construiu</i> <i>A educadora faz um C e o M.A. diz que é a C.R. e pergunta qual é a letra, eles dizem o C</i></p>	<p>Letter Links</p> <p><i>Utilizar os cartões para as crianças pensarem sobre a letra inicial e associarem aos amigos</i></p> <p><i>Referir a letra inicial dos nomes e as crianças devem adivinhar quem é o amigo</i></p>
--	--	---	---

	<p>A educadora pergunta quem mais tem o nome com C</p> <p>M.A.: A C.A.</p> <p>I.L.: “e a C.V.!”</p> <p>A educadora refere que ela não está presente hoje</p> <p>A C.R. diz que vai construir uma tenda amanhã</p> <p>A C.A. diz que fez o desenho do artista</p> <p>A educadora faz um O e a I.L. diz “ é da O.C.” e todos dizem é “O”</p> <p>O.C.: “Pintar com o pincel com a Ana!”</p> <p>A educadora mostra o J e a I.L. e a I.F. dizem que é do J.M. e a C.A. diz “ é o Jota”</p> <p>J.M.: “Quero brincar com a bexiga!”</p> <p>A mãe dele diz que é melhor ele dizer balão e ele mostra alguns</p> <p>A educadora mostra o D e as crianças dizem “ é o D.M.” e ele diz que vai fazer um puzzle no tablet</p> <p>A educadora mostra o I e a C.A. diz que é do T.F., a educadora explica que não é o T e a I.L. e a I.F. dizem que são as letras delas e que vão brincar ao faz de conta.” (nota n.º 34 de dia 12 de fevereiro de 2020)</p> <p>“O M.A. escreve no quadro do giz várias letras e pergunta ao A.L. e ao D.L. se conseguem adivinhar. Eu: “E se dissessem também uma palavra que começa por essa letra?” As crianças fazem esse jogo. M.A.: “L de Luz, é o nome da minha mana!” D.L.: “N</p>	<p>Quadro de ardósia</p> <p>Referir o nome de um amigo com uma letra (sugerida ou</p>
--	---	--

		<p><i>está no meu nome e o nome do meu pai é Nuno!” A.L.: “Também há N no meu nome!”</i> (nota n.º 12 de dia 2 de dezembro de 2020)</p> <p><i>“A auxiliar explora vários sons com as crianças.</i> <i>A educadora joga ao tambor das rimas, as crianças devem dizer, consoante a ordem, uma palavra que rime com “cão”, isto é, cuja terminação seja “ão”.</i> <i>Depois, quando dizem, batem palmas para descobrirem quantas sílabas têm.</i> <i>A educadora entrega os bibes dizendo as iniciais dos nomes das crianças. A educadora faz o som inicial e diz se é um menino ou uma menina. As crianças ajudam-se entre si para perceberem de quem é o bibe.”</i> (nota n.º 23 de dia 8 de janeiro de 2020)</p>	<p><i>aleatória)</i></p> <p><i>Dar ênfase aos sons das letras - inicial</i></p> <p><i>Tambor das rimas</i></p> <p><i>Rimas – palavras que terminam pelo mesmo som</i></p> <p><i>Entregar os bibes de acordo com as iniciais</i></p>
Canções		<p><i>“A educadora explica que vamos fazer um jogo das rimas como se fosse o tambor das rimas.</i> <i>Faço perguntas à vez com a educadora.</i> <i>A educadora mostra um site</i> <i>“Wordwall.net/pt/resource/10172689/rimas” e explica às crianças em que é que consiste.As crianças vão ver uma imagem e depois têm quatro opções e escolhem a que</i></p>	<p>Recursos Online</p> <p><i>Referir que para rimar as palavras têm de terminar com o mesmo som</i></p>

	<p><i>rima.</i></p> <p><i>As crianças é que dão as respostas ao seleccionar as imagens. A educadora explica que para rimar é preciso ter o mesmo som final da palavra.</i></p> <p><i>Durante o exercício o T.F. refere que o que está retratado na imagem não é uma baleia, mas sim, uma orca e, por isso, é que teve dificuldades.</i></p> <p><i>O J.M. acha que é barco rima com baleia porque têm o mesmo início – BAleia e Barco. O T.F. também refere que não sabe se é pato e rato porque a palavra rato começa por R. A educadora explica-lhes que estamos à procura do som final e não do inicial</i></p> <p><i>O M.A. percebe que a palavra gato, acaba em ato, logo, rima com sapato. O M.A. fez o exercício com muita facilidade</i></p> <p><i>I.L. e R.F. por vezes confundem com som inicial. O T.F. acha que, por vezes, é confuso. No final, a palavra deve rimar com pinguim (jardim) e o R.F. acha que podia ser gelo porque é onde o pinguim mora” (nota n.º 32 de dia 10 de janeiro de 2021)</i></p> <p><i>Recorrendo a revistas ou jornais, as crianças devem procurar letras, a mãe do T.F. só tem cartas, com a história o H perdeu uma perna (https://www.slideshare.net/carlapaias/o-h-perdeu-uma-perna-11237544)</i></p> <p><i>A história aborda todas as letras do abecedário e as páginas onde as aborda contêm várias palavras começadas por essas letras e imagens.</i></p> <p><i>C.R. – “ O H é a letra de M.A.”</i></p>	<p><i>Rimas</i></p> <p><i>Dar ênfase ao som final</i></p> <p><i>Revistas/ Jornais</i></p> <p><i>Procurar letras que correspondem aos sons</i></p>
--	---	--

		<p><i>A educadora explica que não tem som e é de helicóptero</i></p> <p><i>A história fala de várias letras e enquanto fala das mesmas pede às crianças para as procurarem</i></p> <p><i>I.L. “qual é o B?”</i></p> <p><i>T.F. – C de cadeira e D de Dinossauro (através das imagens apresentadas)</i></p> <p><i>T.F. – reconhece as letras apresentadas nas páginas (menos o V)</i></p> <p><i>A educadora está constantemente a perguntar qual é a letra</i></p> <p><i>Verifico que o T.F. consegue reconhecer todas as letras através da atividade realizada na sessão à distância. (nota n.º 37 de dia 17 de janeiro de 2021)</i></p>	
Livros		<p><i>“A auxiliar conta a história “ O meu nome é...” e as crianças têm de procurar as pistas – são letras escondidas. A auxiliar mostra e pergunta quais são E, S, P, E, R, A, N, Ç, A C.A.e M.A. – acerta em todas, C.A. diz por vezes –(ambos dizem C e auxiliar explica que é o C com cedilha)</i></p> <p><i>M.A. – reconhece todas as letras do texto, tal como C.A.</i></p> <p><i>Auxiliar – pergunta como fica o E + S – ES, depois, o R.F. diz que fica E+S+P+E+R-esper</i></p> <p><i>A C.A. acerta logo no inicio mesmo sem conhecer” (nota n.º 34 de dia 12 de fevereiro de 2021)</i></p>	<p>Livros</p> <p><i>Identificar as letras escritas, associando-as aos sons das mesmas</i></p>

	Canções	<p><i>“A professora ensina uma música sobre o dia do pai, mas as crianças começam a ficar emotivas e algumas até choram.</i></p> <p><i>Assim sendo, a professora canta a canção da velha e dos números que rima:</i></p> <p><i>Bati à porta número 1 (um) Vi uma velha a dançar com um atum. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 2 (dois) Vi uma velha a dançar com os bois. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 3 (três) Vi uma velha a dançar com um chinês. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 4 (quatro) Vi uma velha a dançar com um sapato. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 5 (cinco) Vi uma velha a dançar com um cinto. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 6 (seis) Vi uma velha a dançar com os reis. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 7 (sete) Vi uma velha a dançar com uma bicicleta. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 8 (oito) Vi uma velha a dançar com um biscoito. Que giro que é, que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 9 (nove) Vi uma velha a dançar com um bigode. Que giro que é,</i></p>	<p>Canções que rimam</p> <p><i>Dar ênfase ao som final das palavras</i></p>
--	---------	--	--

		<p><i>que giro que é;</i></p> <p><i>Bati à porta número 10 (dez) Vi uma velha a dançar com os pés. Que giro que é, que giro que é. As crianças dão sugestões de rimas, antes de a professora cantar.” (nota n.º 58 de dia 19 de março de 2021)</i></p>	
--	--	--	--

Anexo J3- Objetivo Sinalizar e caracterizar as tarefas fonológicas que o grupo de crianças da sala de JI2 consegue realizar

Matriz Categorical sobre as atividades que as crianças já conseguem realizar						
	Identificar as letras escritas**	Identificar sons das letras	Classificar palavras ⁸	Síntese e Reconstrução	Contar sílabas	Rimar
A.L.	Sim (ver nota n.º 12)	Sim (ver nota n.º 10)	Sim	Não	Sim	Sim
I.L.	Sim (ver nota n.º 34)	Sim	Sim	Não	Sim	Sim (ver nota n.º 33)
C.V.	Sim	Sim (ver nota n.º 29)	Sim	Sim	Sim	Sim, com ajuda
C.E.	Sim	Sim (ver nota n.º 10)	Sim, com ajuda	Não	Não	Sim, com ajuda
C.A.	Sim (ver nota n.º 34)	Sim (ver nota n.º 34)	Sim	Sim, algumas	Sim	Sim (ver nota n.º 33)

⁸ Por exemplo, começam pela mesma letra, terminam com o mesmo som.

C.R.	Sim	Sim (ver nota n.º 10)	Sim, com ajuda	Não	Sim	Sim, com ajuda
D.M.	Sim (ver nota n.º34)	Sim	Sim (ver nota n.º 21)	Não	Sim	Sim, com ajuda
D.L.	Sim (ver nota n.º 12, 29)	Sim (ver nota n.º 8)	Sim	Não	Sim	Sim
F.N.	Sim (ver nota n.º34)	Sim	Sim	Não	Sim	Sim (ver nota n.º 33)
I.F.	Sim (ver nota n.º34)	Sim (ver nota n.º 10)	Sim	Não	Sim	Sim
M.F.	Sim (ver nota n.º34)	Sim	Sim	Não	Sim	Sim, com ajuda
M.I.	Sim	Não	Sim, mas apresenta dificuldades	Não	Não	Sim, com ajuda

M.A.	Sim (ver nota n.º 12, 34)	Sim (ver nota n.º 10, 34)	Sim	Sim	Sim	Sim (ver nota n.º 32)
M.P.	Sim	Sim, alguns	Sim	Não	Sim	Sim, com ajuda
O.C.	Sim (ver nota n.º34)	Não	Sim, com dificuldades	Não	Não	Sim, com ajuda
R.F.	Sim (ver nota n.º 34)	Sim (ver nota n.º 10, 24, 34)	Sim, com ajuda	Não	Sim	Sim, com ajuda
T.F.	Sim (ver nota n.º34)	Sim (ver nota n.º 10)	Sim	Não	Sim	Sim
T.A.	Sim	Sim (ver nota n.º 10)	Sim	Não	Sim	Sim

	Identificar o nome dos seus amigos sem recorrer aos <i>letter links</i>	Unidades de Registo
A.L.	Sim, alguns	Identifica o nome dos amigos mais próximos (D.L., F.N., M.A.) e o da O.C.
I.L.	Sim, alguns	Identifica o nome dos amigos mais próximos (C.A., I.F., D.M.) e o da O.C.
C.V.	Sim, todos	
C.E.	Sim	O da O.C.
C.A.	Sim, alguns	Identifica o nome dos

		amigos mais próximos (I.F., I.L., C.V., D.M.) e o da O.C.
C.R.	Sim	O da O.C. e do M.A.
D.M.	Sim, todos	
D.L.	Sim, alguns	Identifica o nome dos amigos mais próximos (A.L., F.N., M.A.) e o da O.C.
F.N.	Sim	Identifica o nome dos amigos mais próximos (D.L., A.L., M.A.) e o da O.C.
I.F.	Sim	Identifica o nome dos amigos mais próximos (C.V., C.A., I.L.) e o da O.C.
M.F.	Sim	Identifica do M.A. e da O.C.
M.I.	Não	

M.A.	Sim, alguns	Identifica o nome dos amigos mais próximos (D.L., A.L. e F.N.) e o da O.C.
M.P.	Sim	Identifica o nome da O.C.
O.C.	Não	
R.F.	Sim	Identifica do T.F. e o da O.C.
T.F.	Sim, alguns	Identifica do .F. e o da O.C.
T.A.	Sim	

	Identificar o seu nome sem recorrer aos <i>letter links</i>	Exemplos
A.L.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua

		garrafa de água
I.L.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água
C.V.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água e a sua taça não tem o símbolo desenhado
C.E.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água e a sua taça não tem o símbolo desenhado
C.A.	Sim	Consegue,

		<p>autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água e, quando perdeu a sua garrafa, como a C.V. estava a faltar, ficou com a garrafa dela “porque começava com as mesmas letras – C e A” e assim os adultos não repararam.</p>
C.R.	Sim	<p>Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água</p>
D.M.	Sim	<p>Consegue, autonomamente, ir</p>

		buscar a sua garrafa de água
D.L.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água
F.N.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água
I.F.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água
M.F.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água

M.I.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água
M.A.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água
M.P.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água
O.C.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água e a sua taça não tem o seu símbolo

		desenhado
R.F.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água
T.F.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água e a sua taça não tem o símbolo desenhado
T.A.	Sim	Consegue, autonomamente, ir buscar a sua garrafa de água

ANEXO K
Registro Fotográfico

| | ' ' | | ' ' |



Jogo sobre o Albecedário – as crianças devem colocar a letra inicial da palavra apresentada



Atividade onde as crianças deviam rodear as letras ditas pela EC



Criança(C.E.) a fazer a letra A com três canetas



Crianças a jogar ao jogo do Abecedário



Jogo sobre as letras maiúsculas e minúsculas

Atividades	Competências das crianças	Materiais
Jogo do “quem é quem”	Identificar o seu nome e o nome dos amigos	<i>Letter Links</i>
Identificar/ Procurar/ Rodear letras	Identificar letras escritas e o som das letras	Revistas e jornais
Jogo da palavra intrusa com recurso a imagens	Classificar Palavras	Várias imagens semelhantes e uma diferente
Tirar letras das mensagens	Síntese ou Reconstrução de Palavras	Jornais e Revistas
Caça de objetos que comecem pelo mesmo som; Jogo de Ímanes onde formam palavras	Manipulação de Palavras	Objetos variados; ímanes
Jogo de palmas ou bater os pés	Contar sílabas	
Tambor das rimas	Rimar	

ANEXO M
Carta de Apresentação



Olá a todos! Eu sou a Andreia Paixão, tenho 21 anos e estou a estagiar na sala do JI2 com o objetivo de melhorar a minha prática profissional.

Tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação de Lisboa e, atualmente, estou a frequentar o mestrado em Educação Pré-escolar na mesma.

Assim, estarei a acompanhar o grupo da educadora, até ao dia 12 de março. Durante este período, em colaboração com a equipa pedagógica, irei participar na realização das rotinas destas crianças e proporcionarei atividades lúdicas e pedagógicas contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens.