

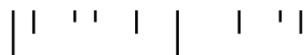


# O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NUM GRUPO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

Joana Cardoso

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

2024-2025



# O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NUM GRUPO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

Joana Cardoso

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

Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

## Júri

Presidente: Professora Doutora Rita Friães  
Arguente: Professora Doutora Eliza Sousa  
Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Não posso deixar de agradecer a todos os intervenientes que, de uma maneira ou de outra, me apoiaram e estiveram presentes nesta etapa crucial. O vosso apoio foi fundamental!

Aos meus Pais, Ana e João, por todo o amor, incentivo, apoio, palavras reconfortantes e abraços calorosos. Obrigada por acreditarem em mim e estarem sempre presentes. São muito importantes para mim, sabem disso!

Aos meus Irmãos, Manuel e Vicente, pela amizade, companheirismo, paciência e abraços. É muito bom crescer ao vosso lado. Gosto muito de vocês!

Aos meus Avós, Dulce e João, e Marília e Alberto. Este último, apesar de não estar fisicamente presente, estará sempre no meu coração e pensamento. Obrigada aos quatro pela presença constante na minha vida, por todo o amor e por acreditarem em mim.

Aos meus Tios, Inês e Vasco, e Primas, Mariana e Beatriz, pelo apoio, afeto e motivação.

Ao meu Namorado, Carlos, pelo amor, afeto, incentivo e palavras tranquilizantes. A tua presença e apoio foram fundamentais. Obrigada por tudo, és muito importante para mim!

Ao Fernando e à Madalena pela simpatia, afeto e incentivo.

Às minhas Amigas, Mafalda e Mádá, que fizeram da ESE casa ao longo destes cinco anos. Foi fundamental a vossa amizade e apoio. Sem vocês, este percurso não tinha sido o mesmo. Adoro-vos!

À minha Amiga Mariana que foi muito importante e um grande apoio, principalmente, ao longo do Mestrado.

Aos meus Colegas de turma da Licenciatura e do Mestrado, à Fátima, à Marisa, às minhas Colegas e Amigas de estágio, Madalena e Rita, aos meus Amigos, André, Diana e Diogo, às minhas Amigas, Maria e Ana, e aos meus Amigos da STAT.

À AEESELx, por todas as experiências proporcionadas e aprendizagens. Adorei fazer parte de uma associação com tanta gente incrível.

Às minhas Super Amigas, Mariana e Madalena, pela amizade que dura há muitos e muitos anos. Obrigada por todos os momentos que tivemos juntas, pelo apoio incondicional e por me ouvirem sempre. Adoro-vos!

Às Educadoras e Auxiliares que conheci, ao longo deste percurso. Obrigada, principalmente à Educadora Marta por toda a aprendizagem, carinho e companheirismo.

Às Crianças que se cruzaram comigo, ao longo deste percurso. Obrigada pelos vossos ensinamentos, carinho e apreço.

À Escola Superior de Educação de Lisboa, por todas as oportunidades e confiança. Foi um prazer estudar aqui!

À Professora Dalila Lino, por todo o conhecimento, ensinamentos, conversas e presença, ao longo dos últimos meses. Obrigada, o seu apoio foi fundamental!

## Resumo

O presente relatório foi elaborado no Âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, que se insere no 2.º Semestre do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Este relatório diz respeito à minha intervenção em Jardim de Infância (JI). Foi-me assim proposta, durante a intervenção, a implementação de um projeto com o grupo, a realização de um portfólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança do grupo e a investigação de uma problemática. A prática decorreu com um grupo de 24 crianças, dos 3 aos 5 anos, numa instituição pública.

A problemática definida para a investigação foi “O desenvolvimento da Consciência Fonológica num grupo de crianças de 4 e 5 anos” e surgiu do interesse verificado em sala pelas letras e sons e construção de palavras e frases por parte das crianças do grupo, assim como da implementação de atividades que trabalham estes aspetos por parte da Educadora. É, igualmente, premente referir que fui desenvolvendo bastante interesse pela área da linguística, ao longo do meu percurso no ensino superior, pelo que muito me satisfaz estudar com mais profundidade o tema em questão e os objetivos traçados. Neste sentido, a investigação surgiu do interesse e vontade de compreender a importância do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica, sendo este fundamental para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita. Refiro também a rima e o conhecimento de letras, aspetos relacionados com a CF e mobilizados pelas crianças do grupo.

Para dar resposta aos objetivos definidos, foram fundamentais a observação direta e as notas de campo efetuadas. Foi também importante a entrevista realizada à Educadora Cooperante. Concretizei a apresentação e discussão dos dados, em que procedi à triangulação da informação, considerando a entrevista, as notas de campo registadas e a fundamentação teórica pesquisada.

O método utilizado foi o estudo de caso, especificamente, o estudo de caso descritivo, sendo a natureza de investigação qualitativa. As técnicas utilizadas foram a observação direta (originando as notas de campo), conversas informais, registos fotográficos e a entrevista.

As conclusões deste relatório proporcionam ao leitor diversas informações e conhecimentos relevantes para a prática educativa em sala de JI, revelando a importância do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica, papel do Educador/a de Infância na promoção da consciência fonológica, rima, conhecimento de letras.

## **ABSTRACT**

This report was produced within the scope of the Supervised Professional Practice Curricular Unit, which is part of the 2nd Semester of the 2nd Year of the Master's Degree in Preschool Education, at the Lisbon School of Education. This report is related to my intervention in Kindergarten (KJ). During the intervention, I was asked to implement a project with the group, create a development and learning portfolio for a child in the group and investigate a problem. The practice took place with a group of 24 children, aged 3 to 5, in a public institution.

The problem defined for the investigation was “The development of Phonological Awareness in a group of children aged 4 and 5” and arose from the interest observed in the classroom in letters and sounds and the construction of words and sentences by the children in the group, as well as from the implementation of activities that work on these aspects by the Educator. It is also important to mention that I have shown a great interest in the field of linguistics throughout my higher education, which is why I am very pleased to study the topic in question and the objectives set in more depth. In this sense, the research arose from the interest and desire to understand the importance of the early childhood educator in promoting the work of phonological awareness, which is fundamental for the subsequent learning of reading and writing. I also mention rhyme and knowledge of letters, aspects related to CF and mobilized by the children in the group.

To meet the defined objectives, direct observation and field notes were essential. The interview with the Cooperating Educator was also important. I presented and discussed the data, in which I triangulated the information, considering the interview conducted, the field notes recorded and the theoretical basis researched.

The method used was the case study, specifically, the descriptive case study, with a qualitative research nature. The techniques used were direct observation (originating field notes), informal conversations, photographic records and interviews.

The conclusions of this report provide the reader with a range of information and knowledge relevant to educational practice in the kindergarten classroom, revealing the importance of the kindergarten teacher in promoting phonological awareness work.

**Keywords:** Phonological awareness, role of the Early Childhood Educator in promoting phonological awareness, rhyme, knowledge of letters.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA .....	4
2.1. Caracterização do meio envolvente .....	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	5
2.3. Caracterização da equipa educativa .....	6
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	7
2.4.1. Espaços e Materiais.....	7
2.4.2. Tempo e Rotinas.....	11
2.4.3. Organização do Grupo .....	15
2.5. Caracterização do grupo de crianças.....	15
2.6. Caracterização das famílias .....	18
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	20
3.1. Intencionalidade para a ação com as crianças.....	21
3.2. Intencionalidade para a ação com as famílias.....	23
3.3. Intencionalidade para a ação com a equipa.....	24
3.4. Processo de intervenção .....	25
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	28
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	29
4.2. Revisão da literatura .....	31
4.2.1. Consciência Fonológica .....	31
4.2.1.1. Conhecimento das letras.....	34
4.2.1.2. O papel da rima para a aprendizagem da leitura e da escrita .....	35
4.2.2. A importância do trabalho do educador/a de infância na promoção do trabalho da Consciência Fonológica.....	37

4.3. Roteiro Metodológico e Ético .....	40
4.4. Apresentação e discussão dos dados .....	44
4.4.1. Compreender o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar. ....	45
4.4.2. Investigar os processos de aquisição da consciência fonológica, num grupo de crianças de 4 e 5 anos. ....	52
4.4.3. Identificar os momentos da rotina diária da sala onde se realiza a PPS II que se revelam mais favoráveis ao desenvolvimento da consciência fonológica. ....	54
4.4.4. Averiguar a mobilização por parte das crianças dos conhecimentos adquiridos sobre consciência fonológica em situações do quotidiano. ....	56
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	69
REFERÊNCIAS .....	73
ANEXOS .....	82
ANEXO A – Planta da Sala.....	83
ANEXO B – Área das Ciências.....	85
ANEXO C – Área dos Jogos do Chão.....	87
ANEXO D – Área da Casinha.....	89
ANEXO E – Mesa da Areia .....	91
ANEXO F – Área da Expressão Plástica.....	93
ANEXO G – Área das Mesas de Luz.....	95
ANEXO H – Área dos Jogos de Mesa .....	97
ANEXO I – Computador .....	99
ANEXO J – Fantocheiro .....	101
ANEXO K – Tapete / Cantinho da Leitura .....	103
ANEXO L – Cacifos e Cabides.....	105
ANEXO M – Registos.....	107
ANEXO N – Agenda Semanal .....	109

ANEXO O – Tabela de identificação das crianças do grupo .....	111
ANEXO P – Tabela relativa à situação anterior das crianças do grupo .....	114
ANEXO Q – Carta de Apresentação .....	117
ANEXO R – Consentimento Informado Entregue às Famílias para Recolha de Imagens das Crianças.....	119
ANEXO S – Consentimento Informado Entregue à Família da Criança Sobre a Qual Realizei o Portfólio.....	121
ANEXO T – Guião da Entrevista Realizada à Educadora Cooperante.....	123
ANEXO U – Transcrição da Entrevista Realizada à Educadora Cooperante .....	128
ANEXO V – Reflexões Semanais Utilizadas.....	134
ANEXO W – Notas de Campo da PPS I.....	145
ANEXO X – Notas de Campo da PPS II .....	151
ANEXO Y – Roteiro Ético da Investigação.....	201
ANEXO Z – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II * .....	220

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 Tabela relativa à Situação de Emprego dos Pais / Encarregados de Educação	18
Tabela 2 Tabela relativa à Tipologia do agregado familiar.....	19

## LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CAF	Componente de Apoio à Família
CF	Consciência Fonológica
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
Jl	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Esta UC insere-se no 2.º Semestre do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Este relatório é relativo à minha intervenção em Jardim de Infância (JI). A intervenção decorreu numa instituição pública e teve a duração aproximada de 4 meses, tendo iniciado a 30 de setembro de 2024 e terminado a 6 de fevereiro de 2025.

O documento está devidamente organizado, sendo dividido em diferentes secções, sendo primeiramente exposta a presente Introdução.

Relativamente à primeira parte, o capítulo inicial é relativo à Caracterização da Ação Educativa, que compreende a Caracterização do meio envolvente, Caracterização do contexto socioeducativo, Caracterização da equipa educativa, Caracterização do ambiente educativo, sendo que esta última contempla Espaços e Materiais, Tempos e Rotinas e Organização do grupo e Caracterização do grupo de crianças. Este capítulo é, então, bastante relevante para a compreensão de toda a intervenção realizada.

O segundo capítulo trata a Análise Reflexiva da Intervenção, que contempla as intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Inclui também a explicitação do processo de intervenção em JI.

O terceiro capítulo é relativo à investigação, tendo sido a problemática definida *O desenvolvimento da Consciência Fonológica num grupo de crianças de 4 e 5 anos*. Assim, os objetivos estipulados foram os seguintes: *Compreender o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar; Investigar os processos de aquisição da consciência fonológica, num grupo de crianças de 4 e 5 anos; Identificar os momentos da rotina diária da sala onde realizei a PPS II que se revelam mais favoráveis ao desenvolvimento da consciência fonológica; Averiguar a mobilização por parte das crianças dos conhecimentos adquiridos sobre consciência fonológica em situações do quotidiano*. O capítulo mencionado abrange a Identificação e Fundamentação da Problemática, Revisão da Literatura relativa a esta problemática, Roteiro Metodológico e Ético e Apresentação e Discussão dos Dados.

Importa mencionar que esta investigação teve como finalidade estudar, principalmente, a importância do trabalho do educador de infância relativamente à

consciência fonológica, assim como averiguar a aquisição desta competência por parte das crianças.

Para isso, tenho em conta dados recolhidos através de observação direta e de uma entrevista feita à Educadora Cooperante. Analiso, posteriormente, os dados de modo a compreender a importância deste trabalho e de forma a dar resposta aos objetivos traçados. Espera-se assim que este estudo possa fornecer informação útil e relevante para educadores de infância e outros profissionais da área.

Na segunda parte, apresento a construção da profissionalidade docente como futura educadora de infância e as considerações finais.

Por fim, exibo também as referências dos documentos mobilizados e os anexos.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

Ao longo deste capítulo, irei apresentar a caracterização. Assim, apresentarei a caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo (que abrange os espaços e materiais; tempos e rotinas; e organização do grupo) e das crianças.

## **2.1. Caracterização do meio envolvente**

A organização socioeducativa em que me encontro a realizar a PPS II, localiza-se numa freguesia cujo território é “caracterizado por várias diferenças económicas e sociais” (Página eletrónica da Junta de Freguesia, consultado a 11 de novembro de 2024).

Segundo documentos pertencentes ao PCG, o bairro onde se localiza a organização socioeducativa abrange uma “população muito envelhecida, com grande diversificação de raças e etnias” (Plano Curricular de Grupo). É mencionado ainda no mesmo documento que a população compreende “uma percentagem de famílias de uma faixa socioeconómica muito baixa, com uma taxa de desemprego substancial e o recurso ao Rendimento Social de Inserção muito elevado” (Plano Curricular de Grupo).

Nesta freguesia, existem, segundo a página eletrónica da Junta de Freguesia, serviços como universidades, embaixadas, museus e salas de espetáculo.

É ainda relevante mencionar que os transportes na freguesia são assegurados por autocarro, comboio e metropolitano.

## **2.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

O estabelecimento em que realizei a prática é um estabelecimento público. Este insere-se num agrupamento composto por quatro escolas.

É interessante mencionar a missão do Agrupamento, sendo esta “proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido.” (Projeto Educativo, p. 6).

Relativamente aos seus valores, segundo o mesmo documento, são o “respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade.” (Projeto Educativo, p. 6).

No que diz respeito à visão, é mencionado no Projeto Educativo que o objetivo maior é que a escola seja um “polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa, melhorando a qualidade das aprendizagens, promovendo a excelência, adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos, e implicando os diferentes atores da comunidade educativa.” (pp. 6-7).

É relevante mencionar que, no Projeto Educativo, se refere os alunos que integram o agrupamento constituem uma “população heterogénea”, provenientes de diversas zonas, “onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns” (p. 7). Menciona-se ainda que é elevado o número de alunos de outras zonas da cidade e o número de crianças de nacionalidade não-portuguesa.

O documento alude ainda à proximidade de diversas instituições, o que tem permitido o “estabelecimento de parcerias” (Projeto Educativo, p. 8).

Referindo-me, especificamente, ao estabelecimento em que estou a realizar a prática, foi contruído em 1954, tendo recebido obras de requalificação em 2014-2015.

O estabelecimento é composto por dois blocos. Existem quatro salas por piso e um refeitório. Num destes blocos, estão sediados o 1.º Ciclo e a biblioteca. No segundo bloco, está estabelecido o jardim-de-infância, assim como as salas correspondentes às atividades do CAF e duas salas do 1.º Ciclo (Projeto Educativo). Outros espaços do estabelecimento utilizados pelo grupo são o pavilhão (sob orientação da Junta de Freguesia), a horta, o telheiro e o espaço “mãos na terra”.

Para finalizar, é importante mencionar as áreas que compõem a sala: Área das Ciências; Área dos Jogos de Chão; Área da Casinha; Mesa de Areia; Área da Expressão Plástica; Área dos Jogos de Mesa; Área das Mesas de Luz; Computador; Fantocheiro; Tapete/Cantinho da Leitura. Existem também na sala os vários instrumentos, como a Agenda Semanal, o Mapa dos Aniversário, o Mapa de Presenças e o Mapa do Tempo.

Importa referir que os espaços mencionados, tal como os instrumentos referidos, serão abordados e explicitados no ponto 2.4.1. (*Caracterização do Ambiente Educativo – Espaços e Materiais*).

### **2.3. Caracterização da equipa educativa**

Em relação à equipa educativa do estabelecimento no qual realizei a prática, é composta por uma coordenadora, 5 educadoras, 5 auxiliares de ação educativa e 2 auxiliares de serviços gerais (bloco do Pré-Escolar); e 9 professores titulares, um professor encarregado da robótica e 5 assistentes operacionais (bloco do 1.º Ciclo).

Além dos membros mencionados, incluem também a equipa alguns terapeutas, como é o caso da terapeuta da fala e da musicoterapeuta

## **2.4. Caracterização do ambiente educativo**

### **2.4.1. Espaços e Materiais**

Debruçar-me-ei agora sobre a apresentação dos Espaços e Materiais.

Em conversa informal com a Educadora Cooperante, foi-me possível compreender quais as áreas existentes na sala, à disposição do grupo de crianças. São as seguintes: Área das Ciências; Área dos Jogos de Chão; Área da Casinha; Mesa de Areia; Área da Expressão Plástica; Área dos Jogos de Mesa; Área das Mesas de Luz; Computador; Fantocheiro; Tapete/Cantinho da Leitura; e Registos.

Importa referir que a forma como o espaço está organizado condiciona a aprendizagem das crianças. Portanto, segundo Portugal (2012), “pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas” (p. 12). A autora afirma ainda que o espaço “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e as relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12). Assim, em conversa informal, a Educadora explicou-me que a organização da sala é alterada conforme as necessidades do grupo. Este aspeto é referido por Folque *et al.* (2015), sendo que o autor afirma que as áreas “não surgem necessariamente como áreas estanques, mas sim espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações.” (p. 22).

A planta atual da sala encontra-se anexa (*cf.* Anexo A) e foi desenhada por mim.

Nos documentos pertencentes ao PCG, afirma-se que “é importante organizar e cuidar do espaço (sala, espaço exterior, refeitório, casa de banho)” (Projeto Curricular de Grupo). Menciona-se também que deve ser um espaço “que ensina, que desafia e ao termos que cuidar da sua utilização contribuimos para ampliar as aprendizagens das crianças” (Projeto Curricular de Grupo). Refere-se também que os “espaços físicos” são

“simultaneamente sociais, culturais, de vida cívica” e, portanto, é também importante “ampliar as experiências entre as crianças” (Projeto Curricular de Grupo). Neste sentido, o espaço deve ser rico e estimulante de modo a promover aprendizagens. Portanto, segundo Ornelas (2009), a criança “ao experimentar, ao agir sobre a situação (...) percorre um caminho, contorna obstáculos” (p. 4), no sentido da necessidade de se “promover a aprendizagem ativa, proporcionado ao aluno a experimentação directa e imediata que lhe permita aprender por sua própria iniciativa” (p. 5). É mencionado também nas OCEPE que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” (Silva *et al.*, 2016, p. 26).

Nas áreas referidas da sala de atividades, verifica-se a existência de diversos materiais disponíveis.

Assim, na Área das Ciências (*cf.* Anexo B), existem diversos livros sobre temas relacionados com esta área, uma balança com pesos, sementes e outros materiais pertinentes.

Em relação à Área de Jogos de Chão (*cf.* Anexo C), aqui existe um armário com caixas, contendo carrinhos e outros brinquedos, uma mesa com peças tipo *Lego* e um baú com mais brinquedos. Um registo pertinente desta área é o seguinte: “Uma criança que estava a brincar na Área dos Jogos de chão mostrou-me uma construção que tinha feito com as peças tipo *Lego* e, após eu perguntar do que se tratava, esta disse ser um barco.” (*cf.* Nota de Campo N.º 9, Anexo X).

Na Área da Casinha (*cf.* Anexo D), existe um toucador com um espelho, dois armários, um berço com um boneco, um lava-louça, um carrinho, uma máquina de lavar a roupa e uma mesinha. Esta é uma das áreas mais utilizada pelas crianças do grupo. Através da seguinte Nota de Campo, é perceptível a utilização desta área por parte das crianças: “Brinquei com algumas crianças na Área da Casinha. Trazem-me sumos e pratos com «comida»” (*cf.* Nota de Campo N.º 7, Anexo X).

Na sala, existe uma Mesa de Areia (*cf.* Anexo E), na qual é possível realizar construções. Esta não é ainda muito utilizada pelo grupo. O seguinte excerto das Notas de Campo é ilustrativo de um momento de brincadeira nesta área: “Questionei se

poderíamos utilizar a mesa de areia e a Educadora confirmou. Muitas crianças se quiseram juntar e mostraram-me como se podia utilizar” (*cf.* Nota de Campo N.º 5, Anexo X).

Na Área de Expressão Plástica (*cf.* Anexo F), cada criança tem a sua caixa, com o seu nome escrito, promovendo assim a autonomia e a responsabilidade, pois cada uma deve cuidar do seu material. Dentro de cada caixa, há uma embalagem de canetas finas, canetas grossas, lápis finos, lápis grossos, lápis de cera, plasticina e um tubo de cola. Além destes materiais, existem diversos tipos de folhas à disposição. Muitas crianças gostam de fazer desenhos e brincar com plasticina. Os seguintes excertos são ilustrativos da fruição desta área e respetivos materiais por parte do grupo: “Posteriormente, foi dito que as crianças poderiam brincar livremente na sala e eu brinquei com a J. com a plasticina” (*cf.* Nota de Campo N.º 2, Anexo X); e “Estavam algumas crianças a brincar com plasticina numa mesa. Juntei-me a elas e perguntei se podia usar a plasticina do MS. Fiz um caracol com essa plasticina e mostrei ao grupo ao meu redor na mesa” (*cf.* Nota de Campo N.º 5, Anexo X). Compreende-se assim que esta é uma das áreas mais utilizadas pelo grupo de crianças. Uma das paredes da sala é utilizada para fixar trabalhos e produções realizados pelo grupo.

Relativamente à Área das Mesas de Luz (*cf.* Anexo G), é uma área ainda pouco utilizada pelo grupo, pelo que nunca presenciei um momento em que as crianças as utilizassem.

No que respeita à Área dos Jogos de Mesa (*cf.* Anexo H), é composta por muito jogos que as crianças podem jogar em cima da mesa adjacente. Esta área é muito utilizada pelo grupo, como se verifica pelas transcrições seguintes das Notas de Campo: “Aproximei-me do BO., que estava a brincar na Área dos Jogos de Mesa com um jogo que era composto por vários «caixotes» da reciclagem e pequenos cartões com representações de objetos que tinham de ser colocados nos «caixotes» corretos” (*cf.* Nota de Campo N.º 11, Anexo X); e “Brinquei com algumas crianças com peças de plástico com ímanes, na Área dos Jogos de Mesa” (*cf.* Nota de Campo N.º 2, Anexo X).

Na sala, existe também um computador (*cf.* Anexo I). Neste, escuta-se muitas vezes rádio, nos momentos de brincadeira livre, para as crianças poderem ouvir música

enquanto brincam. Por vezes, no fim do dia, veem alguns desenhos animados antes da hora da despedida.

Existe também um Fantocheiro (*cf.* Anexo J), com o qual as crianças podem brincar livremente.

No Tapete/Cantinho da Leitura (*cf.* Anexo K), existe um tapete, sobre o qual estão algumas almofadas, peluches e uma mala com vários livros. Entre os diversos momentos, quando o grupo se senta no tapete, muitas crianças agarram em livros e manuseiam-nos. Também nos momentos de brincadeira livre, por vezes, algumas crianças dirigem-se ao tapete e deitam-se ou folheiam livros.

O espaço dos Cacifos e Cabides (*cf.* Anexo L) é onde as crianças deixam as mochilas, casacos e outros objetos relevantes. O excerto seguinte é ilustrativo da utilização dos cacifos: “Eu e a Auxiliar ajudámos as crianças a despir o bibe e a colocá-lo no cacifo” (*cf.* Nota de Campo N.º 3, Anexo X).

Importa referir também os instrumentos utilizados na sala: a Agenda Semanal (*cf.* Anexo N), o Mapa dos Aniversário, o Mapa de Presenças e o Mapa do Tempo (*cf.* Anexo M).

Folque e Bettencourt (2018) referem que “o Mapa das Presenças [...] é um instrumento fundamental para promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um” (p. 134). Em relação ao Mapa de Aniversários, as autoras afirmam que possibilita “antecipar e planejar celebrações em comum” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 134). No que diz respeito à Agenda Semanal, esta “apoia o entendimento das diversas atividades ao longo do dia, dando-lhes segurança e ajudando-as a regularem as suas expetativas e a projetarem-se no tempo” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 134). O Mapa do Tempo é utilizado diariamente. Todos os dias, uma das crianças regista as condições meteorológicas de cada dia num quadro com o calendário.

É necessário mencionar também outros espaços do estabelecimento utilizados pelas crianças do grupo, sendo estes a casa de banho, o refeitório, a biblioteca, o espaço exterior, o pavilhão e o projeto “mãos na terra”.

A casa de banho serve as várias salas de pré-escolar e é utilizada pelas crianças em diversos momentos do dia. É composta por várias sanitas e lavatórios de diferentes alturas. A casa de banho situa-se perto da sala, o que facilita a autonomia do grupo.

Em relação ao refeitório, era utilizado diariamente pelas crianças, à hora do almoço. Nos documentos pertencentes ao PCG, é mencionado que “na cantina existem 2 espaços de refeição e a cozinha” (Plano Curricular de Grupo).

A biblioteca encontra-se no bloco do 1.º Ciclo, sendo também utilizada pelo grupo regularmente. Assim, o grupo frequenta este espaço, tanto durante os momentos de leitura de histórias, como ao longo da implementação de diferentes atividades. Acompanhadas pela Educadora, as crianças vão também, à vez e em pequenos grupos, requisitar livros que levam para casa no fim de semana.

O espaço exterior era utilizado frequentemente pelo grupo em diferentes momentos do dia. Possui, segundo o PCG, “várias zonas ajardinadas, um telheiro coberto, um equipamento lúdico, um espaço de horta pedagógica, casinha de brincar e um anfiteatro coberto” (Plano Curricular de Grupo). Folque *et al.* (2015) mencionam a importância de frequentar o espaço exterior, reforçando a ideia do contacto com a natureza. Existe também um pavilhão num bloco à parte, sendo um dos espaços onde as crianças praticam Educação Física.

Por fim, em relação ao projeto “mãos na terra”, este tinha lugar também no exterior em que o grupo utiliza um espaço cujo chão é de terra, existindo uma cozinha de lama e diversos utensílios de cozinha. Neste sentido, através dos seguintes excertos, compreende-se a utilização deste espaço pelo grupo: “Quando regressámos do almoço, a Educadora indicou que era o nosso dia de “Mãos na terra”. Assim, as crianças foram brincar para uma zona da escola com terra e uma cozinha de lama e vários objetos. Muitas crianças prepararam «comida» para mim” (*cf.* Nota de Campo N.º 3, Anexo X); e, “Por fim, fomos à zona exterior «Mãos na terra» colocar o pluviómetro, [...]” (*cf.* Nota de Campo N.º 5, Anexo X).

#### **2.4.2. Tempo e Rotinas**

Neste segmento, abordarei o Tempo e Rotinas.

Segundo Niza (2013), “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” (p. 157).

Neste sentido, na sala em que realizei a prática, estava estabelecida uma rotina diária. As áreas de conteúdo abordadas em cada dia da semana estão expostas na sala, como se verifica no instrumento Agenda Semanal (*cf.* Anexo N). É importante referir que a rotina diária constitui “fonte de segurança”, participando com “autonomia e protagonismo” (Niza, 2013, p. 129).

Em conversa com a Educadora, esta informou-me que dá prioridade a que as crianças vão ao encontro do que desejam fazer e brinquem com os materiais, as pessoas e o ambiente ao redor, à sua maneira. Assim, a forma como a criança vive o dia difere consoante o seu interesse, sendo que se dá grande importância ao ritmo natural da vida de cada criança e se pretende fomentar os interesses e motivações de cada uma. Assim, segundo a Educadora do grupo, refletir e cuidar das rotinas como tempos significativos, permite promover o bem-estar, a segurança, as descobertas e as explorações.

A rotina do grupo compreende os seguintes momentos: acolhimento; trabalho em grande grupo; reforço da manhã; recreio no exterior; atividades autónomas ou orientadas que diferem consoante o dia da semana (à segunda-feira têm música, à terça-feira têm ciências/conhecimento do mundo, à quarta-feira têm motricidade, à quinta-feira têm expressão plástica e à sexta-feira praticam outras atividades); momento da higiene; almoço; e, novamente, trabalho em grande grupo ou atividades autónomas ou orientadas; e o momento da despedida (Plano Curricular de Grupo).

Relativamente ao momento do acolhimento, Folque e Bettencourt (2018) referem que é este o momento privilegiado para acolher a família e estabelecer pequenos diálogos em que se trocam informações sobre a criança. Estabelece-se também “um ritual de passagem entre os dois contextos” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 130). No estabelecimento em que estive a desenvolver a prática, algumas crianças, antes da hora de entrar na sala, estão nas atividades de CAF. No entanto, em relação às que vêm de casa, as famílias deixavam-nas na sala, podendo entrar, comunicar à Educadora e à Auxiliar algumas informações pertinentes, existindo uma transição de um contexto para o outro. Ainda neste momento inicial de acolhimento, cantamos a canção do “Bom dia”

e sentávamo-nos todos em grande roda. Como afirma Folque *et al.* (2015), o início do dia é um momento fundamental para “o estabelecer de relações de confiança e de reconhecimento mútuo entre as famílias e o grupo de pertença” (p. 23). No seguinte excerto, verifica-se um exemplo do momento da manhã: “cantámos a canção do “Bom dia” e sentámo-nos no chão em roda” (*cf.* Nota de Campo, N.º 6, Anexo X). Este sucede logo após o momento da chegada das crianças. No momento da despedida, algumas crianças regressam ao CAF e, relativamente às restantes, as famílias vão buscá-las no fim das atividades letivas.

Relativamente às atividades em grande grupo, realizavam-se, habitualmente, no chão, em grande roda. Compreendem, normalmente, jogos e histórias, por exemplo. Segundo Folque e Bettencourt (2018), são atividades que fazem parte do “universo cultural da humanidade e que se apresentam na sua máxima inteireza” (p. 131). Alguns exemplos destes momentos de histórias são os seguintes: “quando nos colocámos em roda, eu sentei-me também para ler a história *A Sinfonia dos Animais*, por sugestão da Educadora. Enquanto contava, a Educadora colocava as músicas referentes a cada animal, na aplicação associada ao livro” (*cf.* Nota de Campo, N.º 2, Anexo X); “dando continuidade ao trabalho começado no dia anterior sobre a chuva, eu contei a história do Ciclo da Água, sugerido pela educadora, e esta foi acompanhando com as imagens correspondentes” (*cf.* Nota de Campo, N.º 6, Anexo X). De seguida, apresento também um momento de realização de uma atividade em grande grupo: “realizámos um jogo, para o qual a Educadora colocou vários cartões com animais dentro de um saco. Indicou que cada criança deveria tirar um cartão e fazer o som do animal correspondente” (*cf.* Nota de Campo, N.º 6, Anexo X). Durante os momentos de grande grupo, muitas crianças gostam também de mostrar brinquedos que trazem de casa, entre outros objetos, como se verifica em seguida: “As crianças mostraram também ao grande grupo alguns brinquedos que tinham trazido de casa e queriam partilhar.” (*cf.* Nota de Campo, N.º 5). Por vezes, houve lugar também a momentos de saída da sala, nos quais se passa de um momento em grande grupo para um momento de pequeno grupo, como se verifica pela citação seguinte: “Alguém sugeriu que seria interessante irmos mostrar às salas de pré-escolar este instrumento [pluviómetro], explicar a sua função e que iria estar na zona exterior. Assim,

fui eu acompanhada pela LA., EA., MC., LR. E LS. pelas salas.” (cf. Nota de Campo, N.º 5, Anexo X).

Em relação ao momento das refeições, Folque *et al.* (2015) afirmam ser momentos de “apropriação das regras sociais que definem modos próprios de estar em comum”, sendo estes momentos relevantes de “cuidado com os outros”, estando presente “o prazer associado à alimentação e à partilha” (p. 24). No estabelecimento em que realizei a prática, todas as salas do pré-escolar almoçavam em simultâneo, divididas em dois refeitórios, podendo existir a permuta de ideias entre as adultas presentes e comunicação entre as crianças. Assim, estes momentos são “espaços sociais de encontro e espaços de afirmação de culturas próprias e partilhadas” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 132).

O momento de recreio no exterior decorria de manhã e depois do almoço. Nestes momentos, as crianças brincavam autonomamente com diferentes materiais (triciclos, casinhas, peças de construção) no recreio exterior da escola, muitas vezes, em simultâneo com outras salas do pré-escolar. Assim, as crianças envolvem-se com “os outros e com os objetos à sua volta” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 130).

No que respeita às atividades autónomas ou orientadas, as primeiras eram, normalmente, geridas pelas crianças nas várias áreas da sala, sendo as segundas orientadas pela Educadora a um pequeno grupo de crianças. Um exemplo deste momento é o seguinte: “posteriormente, a Educadora chamou algumas crianças para se sentarem numa mesa e as restantes crianças foram brincar livremente. As crianças que se sentaram na mesa receberam folhas com o esquema da experiência e pintaram à sua vontade. Várias crianças realizaram a atividade.” (cf. Nota de Campo, N.º 7, Anexo X).

Por fim, o momento da higiene decorria de manhã, bem como antes e depois do almoço. Neste momento, o grupo ia à casa de banho, sendo praticamente todas as crianças autónomas a despir-se, vestir-se e lavar as mãos. Neste sentido, como referem Folque e Bettencourt (2018), estes momentos contribuem para uma “crescente autonomia da criança na sua própria higiene”, adquirindo um “sentimento de bem-estar e relação positiva com o corpo” (p. 132). Um exemplo deste momento é: “o grupo arrumou a sala, após ser pedido mais do que uma vez, e dirigiu-se para a casa de banho para lavar as mãos para ir almoçar.” (cf. Nota de Campo, N.º 2).

### **2.4.3. Organização do Grupo**

Irei abordar agora a organização do grupo de crianças. É importante mencionar que esta organização tem grande influência nas “experiências das crianças e as interações que se geram nos grupos” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 124).

A sala em que realizei a PPS II é designada “Sala dos Piratas” e abrange um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos, sendo, portanto, uma sala heterogénea quanto à idade. Assim, é relevante mencionar que as autoras referidas anteriormente afirmam que, no MEM, se pretende que os grupos incluam crianças de diferentes idades de modo que exista “heterogeneidade geracional e cultural (Niza, 1996, citado por Folque & Bettencourt, 2018, p. 124).

É importante referir que verifiquei a convivência entre crianças de diferentes salas. Um exemplo deste momento surge no espaço exterior, quando brincam grupos de diferentes salas em simultâneo, que promove a interação entre crianças de diferentes idades e, do mesmo modo, comunicação entre várias educadoras e auxiliares. No refeitório em que almoçavam as crianças da sala em que estive, almoçavam também crianças de outros grupos, o que permitia o encontro e convivência entre estas. De seguida, apresento um exemplo de um momento de brincadeira no exterior:

As crianças estavam a brincar no exterior. Reparei que o MS. e o LS. estavam pendurados na estrutura do parque com a cabeça inclinada para trás. O MS. disse-me “Somos morcegos” e o LS. disse “Estamos a brincar aos vampiros”. (Nota de Campo, n.º 14, Anexo X).

Relativamente à organização do grupo durante as atividades, constatei que, habitualmente, todas as crianças realizam todas as atividades. Porém, em conversa informal com a Educadora, percebi que algumas crianças, nomeadamente as mais novas, necessitam de uma maior orientação para a sua realização.

### **2.5. Caracterização do grupo de crianças**

Irei abordar agora a caracterização do grupo de crianças. Na tabela de identificação das crianças do grupo (*cf.* Anexo O), é possível verificar alguns dados de identificação das crianças.

Como se observa pela tabela mencionada, o grupo era composto por dezasseis crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino, perfazendo um total de 25 crianças.

O grupo era heterogéneo quanto à idade, uma vez que as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (embora, no início de 2025, algumas tenham concluído os 6 anos). É também perceptível pela referida tabela (*cf.* Anexo O) que três crianças eram de nacionalidade brasileira e uma de nacionalidade ucraniana, sendo as restantes vinte e uma de nacionalidade portuguesa. Neste sentido, todas as crianças tinham o português como língua materna. Verifiquei também que uma criança fala português e ucraniano.

No que se refere à situação anterior das crianças do grupo, construí a tabela anexa (*cf.* Anexo P), através de uma conversa informal com a Educadora Cooperante. Assim, mediante esta tabela, verifiquei que três crianças não frequentavam o estabelecimento no ano anterior, sendo estas as crianças as mais novas.

Depois de estruturada esta informação, é relevante referir os interesses e necessidades do grupo. Deste modo, um dos aspetos positivos que devo mencionar foi a boa receção que senti por parte do grupo. Quando cheguei, senti-me acolhida. Muitas vezes, as crianças chamavam-me para brincar e mostravam-me quando faziam desenhos e construções. Por isso, senti o interesse do grupo em comunicar comigo e, do mesmo modo, o seu afeto em relação a mim, pois, abraçavam-me frequentemente, sentavam-se perto de mim e cumprimentavam-me felizes quando chegavam. Neste sentido, apresento de seguida, um momento em que tal se verifica: “A M.C., a M.L. e a ME. chamaram-me para brincar com elas às escondidas. Primeiro, comecei eu a contar e depois também me escondi.” (*cf.* Nota de Campo, N.º 2, Anexo X). Neste sentido, é pertinente referir que segundo Pianta (1999), citado por Cadima *et al.* (2016), o adulto ao estabelecer uma “relação próxima, responsiva e calorosa” (p. 237), contribuirá para que a criança se sinta segura a nível emocional. Assim, estará mais propícia ao processo de aprendizagem e com uma atitude positiva (Cadima *et al.*, 2016). Assim, procurei estabelecer sempre uma relação próxima e calorosa com o grupo, brincando e estando atenta às crianças.

Um outro aspeto positivo é o facto de a grande maioria das crianças do grupo saber expressar-se muito bem, o que permite construir diálogos perfeitamente perceptíveis

e algo sofisticados entre mim e as crianças, como se verifica através da seguinte nota de campo:

Pedi que as crianças se sentassem em roda e mostrei o vaso do chuchu e pedi para me dizerem se estava igual ou diferente, relativamente aos dias anteriores. A M.L. disse "está a germinar". Conversei com elas sobre haver já duas folhas. Perguntei se cresce rápido ou devagar e a M.C. disse que é devagar e que temos de esperar. Disse que não é como o sr. Luís que não esperou e não teve paciência, referindo-se à história que li ao grupo *Ainda nada?*. (cf. Nota de Campo, N.º 30, Anexo X).

Constata-se assim que esta criança foi já capaz de relacionar o momento com uma situação anterior, expondo esta ideia de forma bastante clara e estruturada.

Verifiquei também a perfeita autonomia da maioria das crianças em momentos de brincadeira, higiene e refeições. Um outro ponto forte em relação ao grupo é o interesse e participação que as crianças demonstram em vários momentos de trabalho e atividades no dia-a-dia, querendo sempre referir ou perguntar algo sobre o assunto, partilhar uma experiência relacionada com o tema ou expor um objeto trazido de casa, demonstrando-se, muitas vezes, animadas e motivadas. No excerto apresentado em seguida, verifica-se um dos momentos em que as crianças partilham objetos trazidos de casa: "As crianças mostraram [...] ao grande grupo alguns brinquedos que tinham trazido de casa e queriam partilhar." (cf. Nota de Campo, N.º 5, Anexo X).

Por outro lado, uma das necessidades que constatei no grupo é o cumprimento da regra de arrumação depois dos momentos de brincadeira. Isto explica-se, uma vez que, com bastante frequência, era necessário pedir mais que uma vez a certas crianças que arrumassem os espaços onde estiveram a brincar, como se constata de seguida: "O grupo arrumou a sala, após ser pedido mais do que uma vez [...]" (cf. Nota de Campo, N.º 2, Anexo X). Identifiquei ainda a necessidade de as crianças aprenderem a resolver conflitos entre si, pois verifiquei que muitas recorriam a mim, à Educadora e à Auxiliar da sala para fazerem queixa de outros elementos do grupo, como se verifica pela seguinte Nota de Campo:

Mais tarde, ao subirmos as escadas para regressarmos à sala, a M.C. disse-me que a L. já não era amiga dela, ao que eu respondi: “Tu achas que isso é mesmo verdade? Vocês são crescidas e conseguem resolver as coisas! Vão conversar”. E, com o meu auxílio, resolvemos o conflito. (cf. Nota de Campo, N.º 23, Anexo X).

Neste sentido, na Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE, é mencionado que “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.” (Silva *et al.*, 2016, p. 39).

## 2.6. Caracterização das famílias

É também relevante caracterizar as famílias das crianças do grupo.

Em relação à Situação de Emprego dos Pais / Encarregados de Educação das crianças, produzi a Tabela 1. Averigui que a situação de emprego dos pais ou encarregados de educação de 3 crianças é de trabalho por conta própria, de 20 crianças é de trabalho por conta de outrem e de 2 crianças é de desemprego.

**Tabela 1**

*Tabela relativa à Situação de Emprego dos Pais / Encarregados de Educação*

<b>N.º de Crianças</b>	<b>Situação de Emprego dos Pais / Encarregados de Educação</b>
3	Trabalho por conta própria.
20	Trabalho por conta de outrem.
2	Desempregado.

Relativamente à Tipologia do agregado familiar, organizei a seguinte tabela. Analisando a Tabela 2, constatei que a família de 21 crianças do grupo é nuclear, sendo que a de 4 crianças é monoparental.

## Tabela 2

*Tabela relativa à Tipologia do agregado familiar*

<b>N.º de Crianças</b>	<b>Tipologia do agregado Familiar</b>
21	Nuclear.
4	Monoparental

Em relação ao envolvimento das famílias no estabelecimento, eram postas em prática algumas estratégias, que promoviam a aproximação entre estas e as crianças. Neste sentido, existia a partilha de fotografias entre os encarregados de educação e a Educadora, assim como trocas de avisos. Verifiquei também que de manhã, à hora de chegada, as famílias podiam trazer as crianças à porta da sala e entrar, sendo estes momentos também propícios à troca de informações entre famílias e a equipa de sala. Constatei, ao longo da minha prática, que existia uma relação próxima entre as a equipa de sala e as famílias, sendo que estas participavam de forma ativa no dia-a-dia do grupo. Em seguida, apresento um momento que se verifica a participação das famílias nas atividades do grupo.

Fomos para a horta e foram selecionadas algumas crianças (JA., G., R., JO. e V.) para realizarem a plantação comigo e com a mãe. As restantes crianças ficaram a observar a atividade. Começámos por distribuir as pás pelas crianças e estas começaram a realizar os buracos nas terras; eu e a mãe auxiliámo-las (*cf.* Nota de Campo, N.º 29, Anexo X).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Considerando a caracterização apresentada previamente, exponho, de seguida, as minhas intenções para a ação, considerando as crianças, as famílias e a equipa educativa. Deste modo, tive em conta a Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada, as OCEPE, assim como outros documentos relevantes, tais como artigos científicos, capítulos de livros e uma brochura (Mata & Pedro, 2021). Foi também fundamental o contacto com o grupo de crianças, com a equipa e com as famílias para a estruturação das referidas intenções. Posteriormente, avaliarei também a sua concretização.

Nas OCEPE, é mencionado que a intencionalidade atribui sentido à intervenção, existindo um propósito, permitindo ao educador/a perceber o porquê daquilo que faz e o que pretende alcançar. É mencionado que a intencionalidade caracteriza então a intervenção do educador/a, obrigando a que reflita sobre as “concepções 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.” (Silva *et al.*, 2016, p. 13).

Apresento, então, as intenções para a ação com as crianças, famílias e equipa educativa.

### **3.1. Intencionalidade para a ação com as crianças**

Primeiramente, tendo em conta a Carta mencionada, uma das minhas intenções que esteve sempre presente é o respeito, no sentido em que é fundamental “respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais” (Moita *et al.*, 2011, p. 1). No contexto em que desenvolvi a prática, este aspeto foi especialmente importante, visto que frequentavam o estabelecimento crianças de diferentes etnias, culturas e estratos sociais, pelo que foi importante que existisse sempre respeito pelo outro. Uma outra intenção foi a implementação de uma “relação educativa”, gerindo a “aproximação” e a “distância” e tendo em conta o “respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança” (Moita *et al.*, 2011, p. 1). Considero este aspeto muito importante, pois, no contexto que frequentei, contactei tanto com crianças que davam prioridade à busca pelo afeto e o contacto físico, como outras que preferiam manter alguma distância, que é

preciso saber respeitar. Um outro aspeto que assume também alguma importância foi a promoção da “aprendizagem e socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (Moita *et al.*, 2011, p. 1) e, assim, a minha intenção foi proporcionar momentos vividos em grupo que privilegiem a socialização, visto que as crianças estão acostumadas a trabalhar em grande grupo, o que considero uma vantagem. Por fim, tive a intenção de sempre “respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (Moita *et al.*, 2011, p. 1). Neste sentido, de forma a garantir a privacidade de cada criança, foi entregue às famílias um formulário de consentimento (*cf.* Anexo R), para que estas o preenchessem, autorizando ou não a captura de imagens dos seus educandos. Por outro lado, tive sempre em consideração o modo como cada criança se comportava diante da câmara, percebendo se estaria confortável ou desconfortável ao ser fotografada.

Referindo concretamente as minhas intencionalidades na prática: *a) construir relações de afeto e confiança com as crianças; b) permitir o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos; c) incentivar a curiosidade e a exploração.*

Relativamente à primeira intencionalidade mencionada – *a) construir relações de afeto e confiança com as crianças* –, segundo Pianta (1999), citado por Cadima *et al.* (2016), o adulto, ao estabelecer uma “relação próxima, responsiva e calorosa” (p. 237), contribuirá para que a criança se sinta segura a nível emocional. Assim, estará mais propícia ao processo de aprendizagem e com uma atitude positiva (Cadima *et al.*, 2016). Salvador *et al.* (2023) mencionam que a afetividade é essencial para “o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças”, sendo que tem impacto nas “relações que se estabelecem entre as crianças e os profissionais da educação, bem como entre as próprias crianças” (p. 36). As autoras acrescentam que, quando se trata a criança com afeto e respeito, esta sente-se “confiante e segura para explorar o ambiente ao seu redor”, sendo assim imprescindível para “o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional” (Salvador *et al.*, 2023, p. 37). É interessante mencionar ainda Paulo Freire, que afirma que estas relações são “complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente” (Freire, 1991, p. 27). Neste sentido, ao longo da minha prática, esforcei-me por estabelecer fortes relações afetuosas com as crianças do grupo, visto serem a base para a aquisição de aprendizagens, como mencionado acima.

No que diz respeito à segunda intencionalidade – *b) permitir o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos* –, é importante referir que a educação pré-escolar tem o importante papel social de “valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos” (Abramovay e Kramar, 1984, e Leite Filho e Kramar, 1983, citados por Kramer, 1986, p. 79). Neste sentido, Küller e Rodrigo (2012) mencionam que o educador deve encontrar os recursos apropriados à situação de aprendizagem que deseja implementar.

Em relação à terceira intencionalidade – *c) incentivar a curiosidade e a exploração* –, Silva *et al.* (2016) referem que o educador permite o envolvimento da criança quando cria um contexto educativo em que esta tenha acesso a diversos recursos que fomentem os seus interesses e curiosidade. As autoras mencionam também que a curiosidade e a vontade de aprender que a criança revela contribuirão para a criação de processos de exploração da realidade. Referem ainda que, para a criança, a exploração do seu meio próximo, tem para si sentido afetivo e relacional, facilitando a sua compreensão e promovendo a aquisição de meios para compreender outras situações (Silva *et al.*, 2016).

### **3.2. Intencionalidade para a ação com as famílias**

É igualmente crucial definir as minhas intenções com as famílias. Para as definir, tive também em conta a Carta mencionada. Um dos princípios que considero fundamental, mencionado por Moita *et al.* (2011), é “respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2) e, por isso, tive sempre a intenção de respeitar a família de cada criança. Neste sentido, creio que seja importante incentivar a sua participação na vida escolar das crianças, pelo que uma outra intenção minha mencionada pelo mesmo autor é “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (Moita *et al.*, 2011, p. 2).

Mencionando agora as minhas intencionalidades com as famílias, na prática, estas são as seguintes: *a) Promover uma relação próxima baseada na confiança e comunicação; e b) Permitir a sua participação no contexto de grupo.*

Neste sentido, relativamente à primeira intencionalidade, Rocha (1996) menciona que a relação família-escola-família se estabelece desde o momento em que “a criança começa a frequentar a escola e é, de uma maneira geral conduzida por esta por todo o tempo que lá permanece” (p. 193). As escolas e as famílias devem trabalhar em conjunto, de modo a possibilitar um desenvolvimento completo da criança, no sentido da educação e da socialização. Mata e Pedro (2021) mencionam a comunicação eficaz que se deve estabelecer entre a escola e a família, afirmando que é um dos fatores chave para propiciar a cooperação das famílias. Importa referir que, no início do estágio, entreguei à Educadora Cooperante uma carta de apresentação (*cf.* Anexo Q) e esta foi fixada na parede, acessível às famílias, para que a lessem e me conhecessem melhor. No início da minha prática, apresentei-me às várias famílias, elucidando-as sobre a minha função no contexto. Ao longo da prática, esforcei-me sempre para comunicar com os familiares, tanto no momento do acolhimento como no momento da despedida.

Relativamente à segunda intencionalidade, Mata e Pedro (2021) mencionam o “envolvimento parental”, no dia-a-dia dos filhos no jardim-de-infância. Referem que pode surgir de diversas formas, como na interação com estes e com os educadores, comunicando sobre o que fizeram no jardim-de-infância ou falando com outros pais. As mesmas autoras referem que esta participação pode assumir diversas formas, como reuniões, eventos do JI ou envolvimento mais direto “em tarefas e atividades, tanto na sala como no contexto em geral e que se enquadra numa participação em regime de voluntariado, que pode ser mais ou menos estruturada” (Mata & Pedro, 2021, p. 68). Esforcei-me por incentivar a participação das famílias ao longo da minha prática, nomeadamente, no projeto implementado, tendo estas sido incluídas em algumas atividades desenvolvidas.

### **3.3. Intencionalidade para a ação com a equipa**

No que diz respeito ao compromisso com a equipa, os princípios que considero relevantes estão relacionados também com o respeito e a colaboração. Neste sentido, tendo em conta a Carta referida anteriormente, as minhas intenções foram as seguintes: “respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” e “ser solidário com os seus colegas de

trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (Moita *et. al.*, 2011, p. 2).

Ao longo da prática, procurei estabelecer sempre uma comunicação honesta e uma relação colaborativa com a equipa de sala, ao partilhar pensamentos e colocar dúvidas. Segundo Roldão (2007), trabalho colaborativo corresponde a um modo de trabalho “articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 24). Assim, esforcei-me por colaborar com a equipa nas atividades desenvolvidas. Partilhei também sempre as atividades que desejaria implementar e considero que aceitei as sugestões de melhoria, de modo a progredir como futura educadora de infância.

Por fim, considero que tenha cumprido, durante a PPSII, com as intenções propostas previamente.

### **3.4. Processo de intervenção**

Neste capítulo, abordarei o meu processo de intervenção, ao longo da PPS II.

Primeiramente, é relevante mencionar que verifiquei sempre grande participação e envolvimento por parte das crianças do grupo, demonstrando-se interessadas e proativas. Importa, igualmente, referir que tive em conta os seus interesses e necessidades no planeamento de atividades e formas de agir. Tive-as sempre em consideração, como seres ativos, capazes e participantes no seu processo de aprendizagem, tal como é mencionado nas OCEPE: “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (Silva *et al.*, 2016). Do mesmo modo, tendo consciência que cada criança é um ser especial e único, respeitei o ritmo de cada uma, assim como as motivei e incentivei, de forma a desenvolver aspetos como autonomia e responsabilidade. Por isso, procurei criar momentos enriquecedores, em contextos ricos e estimulantes, de modo a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Foi importante, antes de mais, criar uma forte ligação com o grupo, baseada no afeto, carinho e atenção. Assim, procurei estar presente para as crianças, brincar com elas, demonstrar-me disponível para as reconfortar, quando necessário, abraçá-las, ouvi-las com atenção e transmitir conforto e segurança. Foi realmente importante para as conhecer melhor, as suas potencialidades, fragilidades e receios. Neste sentido, Mello e Rubio (2013) referem a importância da afetividade, visto que influencia “decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações”, sendo, portanto, “componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana” (p. 2).

Para isso, e de modo a organizar o trabalho com o grupo, foi fundamental a observação efetuada, de forma a compreender quais as suas características, para adequar a prática. Do mesmo modo, observei o trabalho da Educadora Cooperante. Nesse seguimento, realizei diversos registos diários, apontando aspetos da rotina, organização dos espaços, práticas, interações e implementação de atividades. Freire (1991) refere que esta prática permite “observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas” (p. 31).

De modo a aperfeiçoar a minha prática, desenvolvi também reflexões semanais, nas quais refletia sobre aspetos específicos do meu interesse ou que surgissem no contexto.

A observação e os registos foram essenciais para planear a prática e adequá-la às crianças do grupo. Posteriormente, refletia sobre as atividades dinamizadas ou os momentos surgidos no contexto, pensando se terei agido da forma mais adequada, a fim de melhorá-la.

A rotina do estabelecimento foi sempre posta em prática, pela equipa de sala, grupo de crianças e por mim, salvo eventuais exceções. Os espaços de trabalho foram a sala de atividades e o exterior, e onde ocorreram momentos tanto em grande como em pequeno grupo. Os materiais utilizados foram os recursos existentes na escola.

É importante referir o projeto implementado, no âmbito da UC *Conhecimento e Docência em Educação de Infância*. Este surgiu do interesse do grupo, pois teve como ponto de partida uma questão colocada pela M.L., “O que é que significa germinar?”. A partir deste momento, desenvolvemos diversas atividades (cujas planificações se

encontram no Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II, *cf.* Anexo Z), com vista a responder a esta questão e a outras dúvidas surgidas. O título do projeto foi, então, *Germinação*. Assim, segundo Katz e Chard (1989), citados por Vasconcelos (2011), a Metodologia de Trabalho de Projeto é “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (p. 10). Importa mencionar que, no decorrer do projeto, constatei que as crianças participaram ativamente, demonstrando-se interessadas nos diversos momentos. Verifiquei que o grupo mostrou grande confiança e desinibição no decorrer das atividades na horta, nos momentos de rega, entre outros. Creio que ouvi e respeitei as ideias e sugestões das crianças, ao longo da implementação, de tal modo que muitas foram postas em prática. A equipa educativa teve também um importante papel na implementação do projeto, visto que esteve sempre disposta a orientar-me e auxiliar-me. De igual modo, proporcionou-me espaço para trabalhar com as crianças. As famílias foram também envolvidas, contribuindo com materiais e participando em atividades. Considero, assim, que este projeto contribuiu consideravelmente para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, principalmente por ter surgido de uma pergunta do seu interesse.

O tema da investigação foi pensado tendo igualmente em conta os interesses do grupo, assim como os meus interesses. A problemática definida foi *O desenvolvimento da Consciência Fonológica num grupo de crianças de 4 e 5 anos*. Assim, questioneei-me: De que forma pode o educador promover o trabalho da CF? Quais os momentos da rotina mais favoráveis ao seu desenvolvimento? Neste sentido, entrevistei a Educadora Cooperante, para que esta pudesse elucidar-me relativamente a algumas questões acerca do tema em questão. Do mesmo modo, estive sempre desperta para situações que pudessem ser relevantes no dia-a-dia do grupo, conversas com as crianças, momentos que surgissem do seu interesse e também atividades orientadas pela Educadora Cooperante. Estes momentos foram, sem dúvida, muito úteis para a minha reflexão e desenvolvimento da investigação.

Por fim, considero que o trabalho realizado com o grupo em todas as vertentes foi bastante positivo e que a intervenção realizada tenha sido bem-sucedida.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

#### 4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Ao longo do estágio, fui estando sempre atenta ao grupo de crianças, de modo a conhecer as crianças e os seus gostos e interesses. Neste sentido, nomeadamente no início deste período, fui observando o interesse das crianças pelas letras e pela formação de palavras, como irei apresentar em seguida. É também relevante mencionar que sempre revelei bastante interesse pela linguística. Contudo, importa referir que este interesse foi aprofundado desde o início da Licenciatura, e que, para isso, contribuíram as unidades curriculares relacionadas com a linguística que frequentei ao longo da Licenciatura e Mestrado, bem como as respetivas docentes.

É agora interessante mencionar alguns momentos nos quais verifiquei interesse por parte do grupo pelas letras, formação de palavras e rimas.

Relativamente ao interesse pelas letras, são relevantes os seguintes momentos: “ao falar-se da laranja, a M.C. perguntou qual era a letra “LA”. A Educadora respondeu que é a letra “L”.” (cf. Nota de Campo, n.º 13, Anexo X); “a E. estava a jogar um jogo que era um boneco que dava para articular. Chamou-me várias vezes para mostrar que tinha feito letras” (cf. Nota de Campo, n.º 32, Anexo X). Outro momento relevante é o seguinte: “a M.E. estava a tentar escrever o nome no seu desenho, sem copiar do papel com o seu nome. Eu encorajei-a dizendo o nome devagar e várias vezes e acentuando cada letra” (cf. Nota de Campo, n.º 21, Anexo X).

No excerto seguinte, verifica-se um outro momento no qual as crianças revelaram este interesse:

a E. disse “Esse é do meu nome, é o A”, referindo-se à letra A. A LA. disse “No meu, fica no final!”, afirmando acertadamente. Ao verem a letra “Z”, a LA. perguntou “Que letra é essa?” e eu expliquei-lhe. Verifiquei que as crianças estavam com algumas dificuldades em escrever esta letra. O M. disse “Eu consegui!” e, de facto, foi o único dos três que realizou a letra corretamente. (cf. Nota de Campo, n.º 27, Anexo X).

Relativamente à rima, verifiquei também interesse por parte de grupo, como expressam as seguintes notas de campo:

No momento livre da tarde, um pequeno grupo constituído pela M.C. e outras crianças aproximou-se de mim e, autonomamente, algumas crianças referiram a rima entre palavras, demonstrando certo interesse. Eu expliquei que, para rimar, o fim das palavras tem de “ser igual” (ter o mesmo som), de forma a compreenderem. Algumas crianças conseguiram já dizer-me algumas palavras que rimam, como “balão” e “cão” e “sol” e “caracol”. Depois, dissemos também alguns nomes de crianças do grupo e algumas palavras que rimam com esses nomes, como, por exemplo, “Clarinha” com “rainha” e “Gabriel” com “pastel”. (cf. Nota de Campo, n.º 51, Anexo X).

No momento livre da manhã, a M.L. aproximou-se de mim e abordou a rima entre palavras. Constatei que sabia dizer já algumas palavras que rimam, tema que se vinha a mencionar em sala. Referiu algumas palavras, disse que “cão” rima com “comilão” e que “girafa” rima com “garrafa”. (cf. Nota de Campo, n.º 57, Anexo X).

Neste sentido, tendo em conta o meu interesse pelo tema e o interesse das crianças pelos aspetos mencionados, considerei que seria interessante realizar a investigação sobre *Consciência Fonológica*. Assim, conversei, à vez, com a Orientadora e com a Educadora Cooperante e, após considerar a informação apresentada, a problemática que defini para a investigação foi: *O Desenvolvimento da Consciência Fonológica num Grupo de Crianças de 4 e 5 anos*.

É ainda importante referir que Freitas *et al.* (2012) apontam para a importância da realização de estudos sobre a Consciência Fonológica com crianças de idade pré-escolar, justificando-se assim também a importância da presente investigação. Importa ainda mencionar que “a consciência fonológica é uma competência necessária, ainda que não suficiente, para o pleno entendimento conceptual do princípio alfabético” (Silva, 2004, p. 189), pelo que considero que a investigação do tema se revela pertinente, justificando-se o seu aprofundamento.

Nos documentos que constituem o PCG (2024), é referido que um dos princípios e fundamentos na prática pedagógica é o *Desenvolvimento e aprendizagem como*

*vertentes indissociáveis*, sendo que, neste ponto, entre outros aspetos, se refere que “implica e exige um ambiente culturalmente estimulante, coerente e consistente” (Projeto Curricular de Grupo, 2024), sendo este indispensável para a investigação em questão. Outro princípio mencionado é o *Reconhecimento da criança como sujeito e agente educativo* e um aspeto mencionado é a importância de “reconhecer as competências das crianças, nas relações e interações que estabelece a estimular as suas iniciativas” (Projeto Curricular de Grupo, 2024), como apresento no subcapítulo 4.4. *Apresentação e discussão dos dados*. Considero que estes aspetos se devam aplicar na intervenção com as crianças, em geral, contudo, podem também aplicar-se para esta investigação, em particular, visto que é necessário existir, naturalmente, um ambiente estimulante e ter em consideração que a criança é um ser competente e capaz.

Após a informação apresentada, e tendo em conta a problemática definida, é ainda relevante referir os objetivos estabelecidos para a investigação. São estes: (i) *Compreender o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar*; (ii) *Investigar os processos de aquisição da consciência fonológica, num grupo de crianças de 4 e 5 anos*; (iii) *Identificar os momentos da rotina diária da sala onde se realiza a PPS II que se revelam mais favoráveis ao desenvolvimento da consciência fonológica*; (iv) *Averiguar a mobilização por parte das crianças dos conhecimentos adquiridos sobre consciência fonológica em situações do quotidiano*.

De seguida, será apresentada a revisão da literatura, que apoia e fundamenta a recolha de dados realizada.

## **4.2. Revisão da literatura**

Neste subcapítulo, realizarei a revisão da literatura relativamente ao tema em questão – *Consciência Fonológica*. Deste modo, irei referir autores relevantes que o abordaram já nas suas obras, sendo assim fundamental mobilizá-las, de forma a sustentar a informação apresentada.

### **4.2.1. Consciência Fonológica**

Primeiramente, é fundamental, no âmbito desta investigação, explicitar o conceito de *Consciência Fonológica*.

Neste sentido, segundo Freitas *et al.* (2007) esta é a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (p. 9). Já Santamaria *et al.* (2004) referem também que esta “pode ser definida como uma habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a segmentação deste em unidades menores” (p. 238). Sim-Sim *et al.* (2008) referem também que se trata da “capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p. 48).

Mateus *et al.* (1990) afirma que “o estudo dos sistemas fonológicos das línguas exige naturalmente um conhecimento desenvolvido das características dos sons [...]” (p. 297). Afirma-se então que “a fonética é assim uma base indispensável da fonologia” (Mateus *et al.*, 1990, p. 297).

Neste sentido, é importante acrescentar que o termo *fonética* é “relativo aos sons da linguagem” (Andrade & Viana, 1996, citados por Lima, 2009), ou seja, “a fonética corresponde ao nível de realização física das sonoridades da língua”, sendo que mobiliza o conhecimento e utilização do “ponto e modo de articulação dos fonemas” (Lima, 2009, p. 43). Requer então parceria com a fonologia, sendo que esta é a “organização ou sequenciação dos elementos sonoros que a fonética lhe oferece” (p. 43).

Relativamente à consciência fonológica, a sua manifestação nas crianças, segundo Freitas e Santos (2001), pode incluir a concretização de tarefas de “identificação de sílabas ou de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou de sons, segmentação de palavras em sílabas ou em sons” (p. 79), entre outros.

Assim, Lima (2009) menciona que “a aprendizagem da fonologia requer maturidade neurofisiológica e psicológica”, mencionando-se que constitui uma vertente abstrata da linguagem falada, pois “ganha sentido quando traduz significados” (p. 43). Refere-se também que o campo da fonologia se ocupa da forma de identificação dos sons de uma língua, considerando “as sequências que constituem palavras e as propriedades fonéticas usadas com valor informativo” (Mateus, 1996, citado por Lima, 1999, p. 52), afirmando-se que a alteração da Fonética para a Fonologia, considera sequência e organização (Lima, 2009, p. 52). A autora acrescenta que a fonologia é relativa à “organização dos sons no sistema de uma língua” (Lima, 2009, p. 52).

Freitas *et al.* (2007) indicam que a CF se subdivide em três tipos: “consciência silábica”, “consciência intrassilábica” e “consciência fonémica” (Freitas *et al.*, 2007, p. 9). Relativamente ao primeiro – consciência silábica - o seu desenvolvimento surge primeiro em relação ao das restantes unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Refere-se ainda que um falante do português é capaz de dividir as palavras em sílabas, até antes de ter conhecimento deste conceito (Freitas *et al.*, 2007). Por outro lado, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica desenvolvem-se mais lentamente. Em relação à primeira, está relacionada com a “capacidade de manipular os sons dentro da sílaba” (Freitas *et al.*, 2007, p. 11). A segunda é então o “conhecimento da estrutura fonémica das palavras, ou seja, conseguir decompor uma palavra em unidades mais pequenas – os fonemas” (Fernandes & Rosa, 2014, p. 366).

É relevante referir que a CF é uma competência que se desenvolve desde cedo na vida da criança, e é o preditor mais importante das capacidades futuras para a aprendizagem da leitura e escrita. O nível desta competência de uma criança ao entrar para o 1.º Ciclo é o “indicador individual mais consistente do êxito que ela terá na aprendizagem da leitura” (Moura, 2009, p. 16). Sendo que esta é então “diferenciadora entre grupos de leitores e de escritores” (Gaiolas & Martins, 2017, p. 118).

Neste sentido, Silva (2003) refere a perspetiva que defende uma relação recíproca entre a CF e a aprendizagem da leitura, referindo que é necessário que exista “um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização” e, por outro lado, a “aquisição de literacia vai [...] permitir o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas” (p. 148).

Considero importante mencionar que Wagner *et al.* (1994), citados por Ferraz *et al.* (2018), afirmam que existe quem defenda que a consciência fonológica é uma consequência do processo de alfabetização” e por outro lado, segundo Viana *et al.* (2014) citado por Ferraz *et al.* (2018), “outros defendem que a consciência fonológica depende da alfabetização” (p. 5).

Ferraz *et al.* (2020) mencionam, neste sentido, que a comprovação da relevância da CF para a aprendizagem da leitura implementou grandes mudanças na Educação Pré-Escolar em Portugal. Este aspeto foi assim referido nas OCEPE, publicadas, primeiramente em 1997, e posteriormente na revisão de 2016 (Silva *et al.*, 2016). Este

documento refere assim que a CF se relaciona com a aprendizagem da leitura, podendo afirmar-se que esta relação é “recíproca e interativa”, visto que “a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita”, assim como este permite “o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados” (Silva *et al.*, 2016, p. 64). Assim, a CF e as “competências de literacia emergente” têm sido alvos de grande atenção nos contextos de Educação Pré-Escolar (Freitas *et al.*, 2020) .

Depois de estruturada esta informação, importa referir a importância dos exercícios realizados para o desenvolvimento da CF. Neste sentido, Freitas *et al.* (2007) afirma que, “apesar do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos” (p. 29). As autoras afirmam que regularidade e consistência são elementos importantes para a “estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica” (Freitas *et al.*, 2007, p. 29), como aprofundarei no próximo subcapítulo.

Uma vez que esta é umas das competências necessárias para a compreensão do princípio alfabético, é premente, durante o pré-escolar e no início do processo da aprendizagem da leitura, a realização de atividades que contenham “jogos de análise e manipulação dos componentes orais das palavras” (Silva, 2004, p. 189).

Durante a minha prática, os aspetos que se revelaram mais relevantes no âmbito do tema em questão foi o *conhecimento das letras* e a *rima*, os quais analisarei mais aprofundadamente em seguida.

#### **4.2.1.1. Conhecimento das letras**

Segundo Treiman (1998), citado por Silva (2003), “a relação do conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica traduz-se em várias dimensões que poderão contribuir para o domínio da leitura”, visto que se verifica que o primeiro pode contribuir para o “desenvolvimento de habilidades fonológicas” (p, 152). Por outro lado, Byrne (1998), citado por Silva (2003), afirmam que ambas estas habilidades contribuem para “a descoberta do princípio alfabético”, sendo este imprescindível para “a automatização dos procedimentos de leitura e escrita” (p, 152).

Silva (2003) menciona os estudos de Stahl *et al.* (1994), referindo que, no seu estudo, perceberam que o conhecimento das letras era um critério necessário para a promoção da consciência fonológica. Refere também que, para os autores mencionados, “as letras podem constituir um suporte concreto para a compreensão da entidade abstracta que constituem os fonemas” (Silva, 2003).

Assim, “o conhecimento das letras pressupõe [...] que a criança conheça não só os nomes das letras, como também os seus sons [...] e que seja capaz de aceder a esta informação de forma rápida e sem esforço” (Treiman, 2000, citada por Martins, 2010, p. 25). Treiman *et al.* (1994), citados por Martins (2010), referem também a importância da “posição do som da letra no seu nome no estabelecimento das correspondências entre letra e sons” (p. 25). Martins (2010) refere que a noção dos nomes das letras precede o conhecimento dos seus sons, facilitando também a sua aprendizagem. Em relação à escrita, Adams *et al.* (1998), citados por Martins (2010), afirmam que as crianças mobilizam os conhecimentos que têm em relação aos nomes das letras, como um auxílio para realizar a correspondência entre letras e sons, isto é, quando se familiarizam com estes nomes das letras, mobilizam esse conhecimento quando escrevem. A autora menciona ainda que a compreensão dos nomes das letras “influencia positivamente a consciência fonémica” (Treiman & Cassar, 1997, citados por Martins, 2010), mencionando-se também que “as crianças usam os seus conhecimentos dos nomes das letras e as suas competências fonológicas para acederem aos sons” (Treiman, 2006, citado por Martins, 2010, p. 6).

Viana (2006), afirma, porém, que, para as crianças em idade pré-escolar, identificar os fonemas dentro das sílabas é desafiante. Será a aprendizagem da leitura bastante útil no reconhecimento destas unidades, visto que, como mencionado “as letras “transcrevem” precisamente estas unidades mínimas” (p. 3).

#### **4.2.1.2. O papel da rima para a aprendizagem da leitura e da escrita**

É pertinente mencionar também, neste contexto, a importância da rima. Esta é assim a “igualdade dos sons das palavras desde a vogal ou ditongo tônico até ao último fonema” (Freitas, 2003, p. 157). Segundo Roazzi e Dowker (1989), citados por Freitas

(2003), existe a “consciência de rimas e aliterações, não necessariamente explícita, antes do ensino da leitura e da escrita” (p. 157).

Freitas (2003) refere que rimas e aliterações podem beneficiar não apenas a leitura, como podem também ter impacto em outros níveis de desenvolvimento fonológico, tais como a sensibilidade aos fonemas. Refere-se que as crianças com 4 anos demonstram ser capazes de identificar rimas, relacionando-se assim com a futura capacidade de leitura. Este é o primeiro nível de aquisição do conhecimento fonológico incluídos na consciência fonológica, a consciência de rima, “a qual consiste no processo de reconhecimento de que duas ou mais palavras compartilham um mesmo grupo sonoro” (Dioses *et al.*, 2006, citado por Freitas *et al.*, 2012, p. 39). Freitas *et al.* (2012) mencionam também que “a capacidade de crianças em idade pré-escolar em detectar aliterações e rimas se correlaciona significativamente com o seu sucesso posterior na aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 39), mencionando que o trabalho da consciência fonológica com exercícios de rima se tem verificado importante para o desenvolvimento de capacidades de leitura.

O estudo de Freitas *et al.* (2012) demonstra então a importância de uma avaliação apropriada do desenvolvimento de competências de rima no nível pré-escolar e início da escolarização, pois a habilidade de se identificar aliteração e rima pode ser preditor, mais tarde, no sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

Para finalizar, Silva (2003) refere que vários estudos demonstram que as crianças em idade pré-escolar “têm geralmente sucesso em tarefas que envolvem a identificação e manipulação de rimas, sílabas e componentes intra-silábicos” (p. 126).

Segundo Silva (2004), as crianças começam a escolarização com diferentes graus de consciência fonológica, consoante o estímulo de que foram alvo anteriormente. A autora menciona a “relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura” (p. 189), referindo que é necessário refletir sobre a oralidade, para que haja êxito no processo de alfabetização e, por outro lado, a aquisição de competência de literacia possibilita o desenvolvimento de competências fonológicas mais complexas.

No seguinte subcapítulo, abordarei a importância do educador, no âmbito da promoção do trabalho da consciência fonológica.

#### **4.2.2. A importância do trabalho do educador/a de infância na promoção do trabalho da Consciência Fonológica**

Considero que tenha pertinência analisar a importância do trabalho do educador de infância relativamente à promoção do trabalho da CF, sendo que este é o principal responsável a atuar com o grupo de crianças.

Sim-Sim (2010) começa por afirmar que, sendo que a “capacidade para se distanciar dos sons da fala e isoladamente os identificar” (p. 116) se designa *consciência fonológica*, as rimas e jogos com os sons da fala que as crianças admiram são reveladores dessa capacidade precocemente e devem ser encorajados pelo educador desde cedo, assumindo real importância esta sua função.

Sim-Sim *et al.* (2008) acrescentam que “a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança” (p. 27). Referem também que é fundamental que o educador tenha presente que é um modelo para a criança, de que existem palavras que são ouvidas pela primeira vez da sua boca e que há normas da estrutura da língua que são consolidadas na sala de jardim-de-infância (Sim-sim *et al.*, 2008).

Neste sentido, Lima (2009) refere que, para qualquer aprendizagem, é necessária motivação, atenção seletiva, registo de informação e um processamento adequado, de modo a extrair os saberes. Assim, relativamente ao tema em questão, refere-se que, de início, a criança imita principalmente “as formas da língua, associando-as a objetos particulares na tentativa de gradualmente integrar fonemas em sílabas, sílabas em palavras e estas em curtos enunciados” (p. 207). Acrescenta que, tendo em conta uma conduta que privilegia a imitação, considerando que necessita de atenção seletiva, discriminação, comparação e memória, a autora considera que esta “constitui um forte preditor para os desempenhos linguísticos iniciais da criança, particularmente no domínio da fonologia (...).” (p. 207).

As autoras Sim-Sim *et al.* (2008) sublinham que o desenvolvimento da criança se processa de “forma holística e integrada” (p. 69) e, por isso, é necessário que o educador tenha em conta esta realidade quando pensa em atividades que possam promover o desenvolvimento da criança (Sim-Sim *et al.*, 2008). Deste modo, partindo de uma atividade central, “os educadores podem, e devem, desenvolver um conjunto de tarefas e

experiências variadas que criem oportunidades desafiantes para as crianças relacionarem e integrarem aprendizagens diversificadas” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 69).

Mencionando também as Orientações Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Silva *et al.* (2016) referem que, em relação à consciência fonológica, esta vai-se desenvolvendo, possibilitando à criança uma maior capacidade para a manipulação (identificação, síntese, análise e supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos. Assim, os educadores deverão propor atividades que mobilizem diferentes processos e níveis de análise, cada vez mais exigentes, facilitando estas aprendizagens (Silva *et al.*, 2016).

Relativamente agora à questão “como treinar a consciência fonológica?”, Freitas *et al.* (2009) mencionam que simultaneamente à prática sobre o oral, “tanto na percepção da fala como na sua produção” (p. 29), é muito importante a natureza dos exercícios desenvolvidos. Para a instigação da oralidade e o desenvolvimento da consciência fonológica, é preciso sistematicidade e consistência. É bastante relevante a realização diária de exercícios de estrutura semelhante, mas com conteúdos diferentes que promovam um determinado resultado, pois ajudam à “indução, à instalação, à consolidação e [...] à automatização do processamento (meta)fonológico (funcionamento explícito da consciência fonológica)” (p. 29).

Referindo novamente Sim-Sim *et al.* (2008), as autoras afirmam que os jogos que trabalham a competência de consciência fonológica costumam ser do interesse das crianças, pela sua vertente lúdica. Verifica-se a importância de realização de atividades que trabalhem este tema, visto que tem sido detetada pela investigação relação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura (Sim-Sim *et al.*, 2008). Refere-se que as atividades podem ser combinadas com outras relativas à linguagem oral e escrita, devendo ser sempre praticadas num modo lúdico. Neste sentido, os jogos podem, por exemplo, “mobilizar palavras associadas aos temas que estão a ser tratados na sala, ou a histórias e lengalengas lidas, ou ainda incluir o nome dos meninos da sala, entre outras possibilidades.” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 58). Viana (2006) refere que os jogos são assim boas estratégias para fomentar o desenvolvimento da linguagem e da consciência fonológica, sendo que menciona também a importância das lengalengas, rimas infantis e os contos rimados. No pré-escolar, os jogos “devem iniciar-se por

unidades fonológicas perceptivamente mais salientes, tais como sílabas ou rimas” (p. 58), referindo que nos jogos, as palavras em questão devem ser constituídas por estruturas silábicas simples, ou seja, sílabas com uma estrutura CV (consoante/vogal) (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Considero relevante aludir que, relativamente à sílaba, Lima (2009) refere a “unidade silábica como analisador do desenvolvimento fonológico”, reconhecendo que “a sílaba existe enquanto unidade” (p. 73), sendo assim também importantes as atividades relacionadas com este aspeto.

Moura (2009) acrescenta, mencionando que se torna necessário que os educadores de infância “implementem de forma sistemática actividades e exercícios para poderem trabalhar e intervir com as crianças em idade pré-escolar ao nível do processamento e da consciência fonológica” (p. 76).

Neste sentido, Silva (2004) acrescenta que, uma vez que a competência de consciência fonológica é tida como uma competência necessária para o entendimento do princípio alfabético, é então fundamental, no ensino pré-escolar e no início da aprendizagem da leitura, planos de treino, os quais incluam “jogos de análise e manipulação dos componentes orais das palavras” (Silva, 2004, p. 89).

Em relação à rima, Freitas (2003) menciona que desde pequenas, as crianças conhecem rimas, por intermédio de músicas, brincadeiras, livros infantis, promovendo assim que distingam e elaborem rimas antes da sua entrada na escola. A mesma autora refere que “os primeiros livros infantis apresentam um pequeno número de monossílabos, que facilitariam o reconhecimento da rima” (p. 159), sendo estes recursos, portanto bastante úteis também no processo da aquisição da CF, como mencionado anteriormente.

É assim possível constatar que diversos autores referem os jogos, como sendo uma estratégia adequada para trabalhar a competência de consciência fonológica.

Para finalizar, Viana (2006) refere que é necessário que os educadores conheçam e desenvolvam atividades de promoção desta competência. Trata-se de um trabalho fundamental, uma vez que muitas crianças ingressam no 1.º Ciclo com níveis bastante baixos no que diz respeito à CF, sendo esta imprescindível para a aprendizagem da leitura e da escrita. No mesmo sentido, Olofsson & Lundberg (1985), citados por Silva (2003), mencionam que, de modo a evitar dificuldades de aprendizagem relativas à leitura e

escrita, é necessário “submeter crianças de idade pré-escolar a programas de intervenção que potenciem o desenvolvimento desta capacidade [consciência fonológica]” (p. 160).

### **4.3. Roteiro Metodológico e Ético**

É relevante, antes de mais, referir novamente que o tema da presente investigação é a *Consciência Fonológica* e a problemática emergente é *O Desenvolvimento da Consciência Fonológica num Grupo de Crianças de 4 e 5 anos*, que surgiu durante a PPS II.

Neste sentido, importa mencionar os objetivos definidos para a investigação, sendo estes: *Compreender o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar; Investigar os processos de aquisição da consciência fonológica, num grupo de crianças de 4 e 5 anos; Identificar os momentos da rotina diária da sala onde realizei a PPS II que se revelam mais favoráveis ao desenvolvimento da consciência fonológica; Averiguar a mobilização por parte das crianças dos conhecimentos adquiridos sobre consciência fonológica em situações do quotidiano.*

É pertinente referir que os participantes da investigação foram a Educadora e as crianças do grupo. Relativamente a estas últimas, tive em conta as crianças de 4 e 5 anos, visto que considerei, em concordância com a supervisora, ser esta a faixa etária mais adequada do grupo para realizar a presente investigação. Foram assim, seleccionadas 21 crianças, correspondentes à faixa etária mencionada (apesar de duas terem já concluído os 6 anos, foram também incluídas).

Referirei, em seguida, a natureza da investigação, método e técnicas utilizadas, análise dos dados e o roteiro ético.

Relativamente à natureza da investigação, importa mencionar que esta assume uma natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “a fonte directa de dados é o ambiente natural” (p. 47), referindo que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48). Oliveira e Ferreira (2014) afirmam que o objetivo é a “compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações” (p. 90). Assim, durante a PPS II, frequentei o contexto e tive contacto directo com o grupo de crianças. Os dados que se obtêm abrangem

“transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48), sendo estes alguns dados que utilizei na investigação e que irei explicitar seguidamente. Este tipo de investigação não assume “forma rígida e estruturada”, permitindo que exista uma recolha de dados de “formatos e origens diferentes” (Oliveira e Ferreira, 2014, p. 90). Neste sentido, foram bastante úteis para a minha investigação a entrevista, notas de campo e outras técnicas, sendo estes de diferentes origens. A entrevista feita à Educadora (*cf.* Anexo U) teve origem num guião (*cf.* Anexo T) realizado previamente e validado pela supervisora, tendo sido também enviado à Educadora antes da entrevista. As notas de campo (*cf.* Anexo X) resultaram da observação direta realizada em contexto de grupo. Os registos fotográficos surgiram em momentos que considerei relevantes no dia-a-dia do grupo. A pesquisa documental foi realizada com base em diversas fontes, como artigos e relatórios.

O método aplicado na presente investigação é o estudo de caso. Este “debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial” (Oliveira e Ferreira, 2014, p. 96) e assume natureza qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994). A investigação em questão tem foco num aspeto específico na organização educativa, uma vez que pretendi estudar a *Consciência Fonológica num grupo de crianças de 4 e 5 anos*. Considero que o estudo de caso mencionado seja descritivo, uma vez que tem como objetivo descrever uma população ou um fenómeno (Oliveira e Ferreira, 2014). Por seu lado, Merriam (1988), citado por Matos e Pedro (2011), afirmam ser “vocacionado para a descrição de eventos com grande pormenor e riqueza” (p. 585). É relevante referir que a descrição de fenómenos se trata exatamente daquilo que realizei. Oliveira e Ferreira (2014) mencionam que este tipo de metodologia deve ter apoio em diferentes fontes, de modo que seja possível realizar a “triangulação dos dados, *i.e.*, o cruzamento das várias fontes” (p. 101). Neste sentido, durante a investigação, realizo a análise de dados tendo em conta diversas fontes, confrontando-os.

Em relação às técnicas de recolha de dados utilizadas, foram estas a observação direta, conversas informais, registos fotográficos, entrevista à Educadora Cooperante (*cf.* Anexo U). Os instrumentos utilizados foram as notas de campo (*cf.* Anexo X) (realizadas a partir da observação direta) e o guião da entrevista (que lhe deu suporte) (*cf.* Anexo T).

Relativamente à *observação direta*, esta foi posta em prática diariamente, visto que estive sempre desperta para o grupo e para as situações que me rodeavam. Caria (1999) afirma que a observação é o instrumento central utilizado “num contexto local específico, acompanhando o quotidiano de vida de um grupo social particular” (p. 1), sendo fundamental no âmbito da etnografia. A observação realizada tanto se tratou de *observação-participante*, como de *observação não-participante*. Relativamente à primeira, Correia (2009) afirma que esta é “realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” (p. 31). Neste sentido, surgiram momentos em que observei, participando, com o grupo de crianças, intervindo e mediando algumas situações. Relativamente à segunda, Richardson *et al.* (2012) refere que “o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento”, sendo que “procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho” (p. 260). Surgiram também momentos em que me limitei a observar, não interagindo com o grupo. Considero que estes sejam igualmente relevantes, uma vez que é possível registar apontamentos de uma outra perspetiva.

As *notas de campo* (*cf.* Anexo X) foram assim realizadas a partir da observação direta. Estas foram elaboradas diariamente. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que estas são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Referem que estas descrevem “pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas”, sendo que o investigador pode acrescentar “ideias, estratégias, reflexões e palpites” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). Neste sentido, nas minhas notas de campo, descrevi o que observei e experienciei, acrescentando, por vezes, reflexões sobre esses mesmos momentos.

Em relação aos *registos fotográficos*, estes foram capturados regularmente, durante a minha prática, tanto em atividades relacionadas com a investigação, como em momentos de rotina do grupo ou em atividades sugeridas pela Educadora. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a fotografia “está intimamente ligada à investigação qualitativa” (p. 183). Esta técnica fornece “dados descritivos” e são regularmente utilizadas “para

compreender o subjetivo” (p. 183). As fotografias foram assim bastante úteis para me auxiliar, mais tarde, a recordar os acontecimentos do dia, sendo, por isso, importantes também para o registo das notas de campo. Permitiram uma melhor e mais fidedigna análise das situações do dia-a-dia, visto que ficava na posse de registos visuais de acontecimentos ocorridos.

Ao longo da minha prática, fui tendo sempre *conversas informais* com a Educadora Cooperante. Estas eram espontâneas e relativas a diversas situações que surgiam no quotidiano, podendo ter como objetivo esclarecer-me relativamente a alguma questão ou ser simplesmente troca de ideias.

Foi também bastante útil para a minha investigação a realização de uma *entrevista* à Educadora Cooperante (cf. Anexo U). A entrevista foi realizada com recurso ao guião de entrevista (cf. Anexo T) e permitiu-me saber mais sobre o contexto e o grupo. Assim, primeiramente, estruturei o guião que foi enviado e validado pela supervisora. É importante referir que, na impossibilidade de a entrevista ter sido validada por outra educadora, foi validada pela orientadora. O guião foi então, posteriormente, enviado à Educadora Cooperante e também utilizado como base da entrevista. Esta foi principalmente relevante para a recolha de informação relativamente ao objetivo *Compreender o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar*, apesar de ter sido útil também para os restantes objetivos. Tratou-se então de uma entrevista semiestruturada. A prática da entrevista é “uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação científica, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente” (Oliveira e Ferreira, 2014, p. 122). De acordo com os mesmos autores, a entrevista semiestruturada é conduzida por um guião, o instrumento que orienta a entrevista (Oliveira e Ferreira, 2014).

Relativamente à *análise de dados*, esta é o procedimento de procura e “organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo formulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Utilizei a análise de conteúdo com a finalidade de analisar o conteúdo da investigação, sendo que esta se pode definir como um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais

subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (...) extremamente diversificados” (Bardin, 1977, p. 15). Esta autora menciona três etapas de análise de conteúdo, sendo estas a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados, inferências e interpretação*. Na primeira etapa, tem-se como objetivo “sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas”, realizando-se a “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1997, p. 125). Relativamente à segunda fase, esta fundamenta-se “em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977, p. 131). A terceira e última etapa corresponde ao momento em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (...) e válidos”, afirmando-se que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (Bardin, 1977, p. 131). Analisarei, assim, os dados recolhidos.

Por fim, relativamente à dimensão ética, é necessário que o educador de infância tenha em consideração alguns princípios éticos que orientem a sua ação. Neste sentido, realizei o roteiro ético (*cf.* Anexo Y), no qual se verificam os 10 princípios éticos e deontológicos, segundo Tomás (2011), assim como os valores definidos na Carta de Princípios para uma Ética profissional, elaborados pela APEI. Assim, este roteiro contempla as decisões tomadas relativamente aos objetivos do trabalho, custos e benefícios, privacidade e confidencialidade, definição das crianças que participaram, formas de comunicação da planificação, objetivos e métodos de investigação, consentimentos, comunicação das conclusões, impacto nos intervenientes e tratamento dos dados.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos dados**

Após apresentar a problemática em estudo, a revisão da literatura e todas as minhas opções metodológicas e éticas, é agora necessário agrupar os dados obtidos, de modo a apresentá-los e discuti-los. Neste sentido, a finalidade é obter respostas relativas à problemática e objetivos definidos inicialmente.

Deste modo, o presente subcapítulo encontra-se dividido em tópicos, de modo a facilitar a compreensão do leitor. Cada um exibe a apresentação e discussão de dados relativos a cada objetivo definido para a investigação. Para isso, irei ter em conta a fundamentação teórica apresentada no subcapítulo 3.2 (*Revisão da literatura sobre a problemática identificada*), a observação efetuada (e consequentes notas de campo – cf. Anexo X) e o conteúdo da entrevista realizada à Educadora Cooperante (cf. Anexo U), relativamente às suas práticas pedagógicas e ao tema em questão.

É relevante mencionar que o primeiro subcapítulo apresentado – *Compreender o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar* – é o que se encontra mais desenvolvido, visto que, a meu ver, é o subcapítulo que aborda o objetivo mais relevante (relativo ao papel do educador), tendo em conta a problemática estabelecida. Assim, considero que o seu aprofundamento seja de grande pertinência e interesse no âmbito desta investigação.

Antes de prosseguir, é essencial mencionar novamente a problemática definida inicialmente, sendo esta *O Desenvolvimento da Consciência Fonológica num grupo de crianças de 4 e 5 anos*.

Como referido no subcapítulo 3.3 *Elaboração do roteiro metodológico e ético*, para a investigação, os participantes selecionados foram as crianças de 4 e 5 anos do grupo. Foi a faixa etária considerada mais adequada para desenvolver o estudo em questão. Assim, foram consideradas para a investigação 21 crianças do grupo, sendo, por isso a grande maioria. Apenas 4 crianças não foram incluídas, pois não completaram os 4 anos no período em que frequentei a instituição (cf. Anexo O). É relevante mencionar que foram as crianças correspondentes à faixa etária mencionada que abordaram o tema, demonstrando interesse em discuti-lo.

Assim, em seguida, apresentarei os objetivos estabelecidos como tópicos a desenvolver. Todos os objetivos são relacionados entre si, sendo relativos à temática *Consciência Fonológica*.

#### **4.4.1. Compreender o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar.**

O presente subcapítulo pretende encontrar resposta ao objetivo *compreender o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar*.

É pertinente começar por mencionar que o papel do educador relativamente a este aspeto é, sem dúvida alguma, de grande relevância. Também a Educadora menciona este aspeto na entrevista que lhe fiz, como se verifica em seguida:

(...) é um papel importante no início de vida. Eu acredito que os cinco primeiros anos de vida das crianças são os mais importantes. E, então, mesmo na aquisição da linguagem oral, acho importante, e o saber falar, estruturar frases como deve ser. Acho isso muito importante. (cf. Entrevista à Educadora Cooperante, Anexo U).

Neste sentido, constatei por diversas vezes que a Educadora tinha o cuidado de ser o modelo correto para o grupo, como se verifica pelo seguinte excerto de nota de campo: “da parte da tarde, a Educadora dinamizou uma atividade de exploração de frutas e, em grande roda, mostrou diversos frutos. (...) Ao falar-se da laranja, a M.C. perguntou qual era a letra “LA”. A Educadora respondeu que é a letra “L”.” (cf. Nota de Campo, n.º 13, Anexo X). Também no momento que se apresenta de seguida, se verifica o modelo que a Educadora foi para o grupo, ao verificar-se dificuldade de uma criança em estruturar uma frase. Assim, primeiramente, a Educadora disse a frase e a criança repetiu-a.

Depois do momento do almoço e recreio no exterior, o grupo regressou à sala. Eu, as crianças e a Educadora sentámo-nos em roda. A atividade foi realizada em grande grupo. A Educadora contou a história *Sid*. [...] No fim da história, a Educadora perguntou a todas as crianças do grupo se pensavam se os cães voavam. Cada criança deu a sua opinião. O JN. apenas estava a responder “voam” e a educadora perguntou “Quem é que voa? Diz a frase completa.” e, após alguma insistência, talvez por não compreender o que seria uma frase, a Educadora disse e o JN. repetiu “Os cães voam.” (cf. Nota de Campo, n.º 53, Anexo X).

No seguimento do excerto apresentado, tendo em conta uma conduta que privilegia a imitação, considerando que esta exige atenção seletiva, discriminação, comparação e memória, Lima (2009) considera que “constitui um forte preditor para os desempenhos linguísticos iniciais da criança, particularmente no domínio da fonologia [...]” (p. 207).

Assim, referindo Sim-sim *et al.* (2008), as autoras afirmam que “a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança” (p. 27). Referem que é fundamental que o educador tenha presente que é um modelo para a criança, de que existem palavras que são ouvidas pela primeira vez da sua boca e que há normas da estrutura da língua que são consolidadas na sala de jardim-de-infância (Sim-Sim *et al.*, 2008).

O trabalho do educador é, deste modo, bastante relevante e assim, existem diversas dinâmicas passíveis de se realizar em sala, como mencionado na entrevista realizada à Educadora Cooperante:

Fazermos jogos com palavras, fazer jogos musicais, devido ao som. Trabalhar o som, a intensidade do som, o timbre, o diferenciar de sons, que também tem que ver com o timbre. E na parte... O brincar com a palavra, procurar sons, rimas, dividir por sílabas, a palavra, batimentos... (*cf.* Entrevista à Educadora Cooperante, Anexo U).

O excerto das notas de campo que se apresenta em seguida trata um momento que surgiu da lengalenga *Sola, Sapato/Rei, Rainha* abordada pela Educadora, que contém a rima. A lengalenga deu origem a uma atividade constituída por diversas etapas relevantes, incluindo as diferentes intensidades do som:

As crianças sentaram-se no chão em roda, no momento em grande grupo, após o almoço. A Educadora ensinou a lengalenga *Sola, Sapato/Rei, Rainha* ao grupo:

Sola, sapato

Rei, rainha

Foi ao mar buscar sardinha

Para a mulher do juiz  
Que está presa pelo nariz

(...) a Educadora questionou que palavras da lengalenga rimavam. As crianças, no geral, demonstraram alguma dúvida. Permaneceram caladas a olhar para a Educadora e a pensar. Pareceu-me que não estavam a entender. Foi o L. que disse que “sardinha” rima com “rainha”. A M.C. disse que “juiz” rimava com “nariz”.

Depois, dissemos a lengalenga com palmas nos joelhos, depois intensidade forte, fraca, aguda e grave. Depois, a Educadora disse o primeiro verso e a criança do lado disse o seguinte e por aí adiante, até todas dizerem uma parte. (*cf.* Nota de Campo, n.º 52, Anexo X).

Como mencionado, é relevante referir que Sim-Sim *et al.* (2008) referem que os jogos, que conseqüentemente trabalham a competência da CF, são normalmente do interesse das crianças. É assim sublinhada a relevância da realização de atividades que trabalhem este tema, visto que foi detetada relação entre a CF e o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim *et al.*, 2008). É mencionado que os jogos podem, por exemplo, “mobilizar palavras associadas aos temas que estão a ser tratados na sala, ou a histórias e lengalengas lidas, [...], entre outras possibilidades.” (Sim-Sim *et al.*, p. 58, 2008). Viana (2006) menciona também a importância dos jogos realizados, referindo a importância das lengalengas, rimas infantis e contos rimados. As autoras mencionam a importância das lengalengas e esta é assim a protagonista do exercício apresentado no excerto acima, assumindo assim bastante relevância. Está presente também a rima, referida pela última autora mencionada e que irei aprofundar posteriormente.

Relativamente ao conhecimento das letras, identifiquei também uma atividade estruturada pela Educadora. O excerto das notas de campo que apresento de seguida é assim relativo a um jogo sobre letras. Este foi realizado durante a manhã, após o momento da canção do ‘Bom dia’: “[...] foi dinamizado um jogo em grande grupo. As crianças estavam sentadas no chão, em roda. A Educadora orientou-o. Neste jogo, a caixa passava

pelas crianças em roda, enquanto cantávamos uma canção, quando a canção terminava, a criança que tinha ficado com a caixa tirava uma letra de dentro e dizia uma palavra com essa letra.” (cf. Nota de Campo, n.º 7, Anexo X), sendo assim este jogo realmente relevante no âmbito do nome das letras e os seus sons.

Treiman (1998), citado por Silva (2003), menciona que “a relação do conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica traduz-se em várias dimensões que poderão contribuir para o domínio da leitura”, visto que se verifica que o conhecimento do primeiro pode contribuir para o “desenvolvimento de habilidades fonológicas” (p. 152). Por outro lado, Byrne (1998), citado por Silva (2003), afirma que ambas estas habilidades contribuem para “a descoberta do princípio alfabético”, sendo este imprescindível para “a automatização dos procedimentos de leitura e escrita” (p. 152). Neste sentido, o jogo explicitado na nota de campo mencionada anteriormente foi relevante, visto que as crianças deveriam dizer palavras que começassem com letras específicas. Deste modo, teriam também de saber o seu nome. Como mencionado, este conhecimento pode promover o desenvolvimento de capacidades fonológicas.

Relativamente à rima, a Educadora mencionou-a na entrevista, como se verifica no excerto apresentado anteriormente: “O brincar com a palavra, procurar sons, rimas, [...]” (cf. Entrevista à Educadora Cooperante, Anexo U). Deste modo, é perceptível que refere a importância da sua prática, através do brincar, sendo possível realizar diferentes atividades, neste âmbito.

No excerto seguinte das notas de campo, é apresentado um momento de atividade estruturada pela Educadora, no qual se dá ênfase ao trabalho sobre a rima, tendo-se em consideração palavras com estruturas silábicas simples.

As crianças estavam sentadas em grande grupo, em roda, na sala. A Educadora distribuiu cartas por todas as crianças do grupo. As cartas tinham uma imagem de um objeto e o seu nome por baixo. Algumas palavras eram compostas por duas sílabas, sendo estas constituídas por consoante/vogal. As cartas que sobraram foram colocadas no centro da roda (como se verifica pela Figura 1). A Educadora ia mencionando uma carta de cada vez e, entre todas as crianças e eu,

víamos quem tinha a carta cujo nome da imagem rimava com o nome da carta que a Educadora tinha referido. Uns pares de cartas foram encontrados mais facilmente que outros, possivelmente por conterem rimas mais óbvias. Houve algumas cartas, no fim, que as crianças não estavam a associar, sendo auxiliadas por mim e pela Educadora. Constatei que, por exemplo, as palavras “balão” e “avião” foram associadas facilmente, assim como os pares “garrafa” e “girafa”, e “sol” e “caracol”. Por outro lado, duas palavras associadas com alguma dificuldade foram “sapato” e “gato”, visto que foi o último par a ser formado, como se observa na Figura 2. Os pares foram ordenados, como se verifica pela Figura 3. (*cf.* Nota de Campo, n.º 58, Anexo X).

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Na educação pré-escolar, os jogos “devem iniciar-se por unidades fonológicas perceptivamente mais salientes, tais como sílabas ou rimas” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 58), referindo que nos jogos, as palavras em questão devem ser constituídas por estruturas silábicas simples, ou seja, sílabas com uma estrutura CV (consoante/vogal) (Sim-Sim *et al.*, 2008). Como se observa pelos cartões apresentados nas imagens acima, muitas imagens são constituídas por sílabas com estrutura CV, ou seja, consoante/vogal.

Sim-Sim (2010) refere que as rimas e jogos com os sons da fala que tanto agradam às crianças são reveladores precoces da capacidade da CF e, por isso, devem ser estimulados pelo educador desde cedo. Assim, os momentos mencionados anteriormente, nos quais se trabalha a rima através da leitura de uma história e de um jogo de formação de pares de palavras que rimam entre si, assumem real importância neste contexto.

Importa mencionar que Freitas (2003) refere que rimas e aliterações podem beneficiar não apenas a leitura, como podem também ter impacto noutros níveis de desenvolvimento fonológico, tais como a sensibilidade aos fonemas.

Para finalizar, Silva (2003) refere que vários estudos demonstram que as crianças em idade pré-escolar “têm geralmente sucesso em tarefas que envolvem a identificação e manipulação de rimas, sílabas e componentes intra-silábicos” (p. 126), como se verificou no exemplo de atividade apresentado acima. Freitas *et al.* (2007) acrescenta que um falante do português é capaz de dividir as palavras em sílabas, até antes de ter conhecimento deste conceito.

Para a instigação da oralidade e o desenvolvimento da consciência fonológica é preciso sistematicidade e consistência. É bastante relevante a realização diária de exercícios de estrutura semelhante, mas com conteúdos diferentes que promovam um determinado resultado, pois ajudam à “indução, à instalação, à consolidação e (...) à

automatização do processamento (meta)fonológico (funcionamento explícito da consciência fonológica)” (Freitas *et al.*, p. 29).

Moura (2009) acrescenta, mencionando que se torna necessário que os educadores de infância “implementem de forma sistemática actividades e exercícios para poderem trabalhar e intervir com as crianças em idade pré-escolar ao nível do processamento e da consciência fonológica” (p. 76), sendo assim fundamental a promoção de atividades como as mencionadas.

Uma vez que o desenvolvimento da criança se processa “de forma holística e integrada” (p. 69), é necessário que o educador tenha em conta este princípio, de modo a promover o desenvolvimento da criança (Sim-Sim *et al.*, 2008). Assim, “os educadores podem, e devem, desenvolver um conjunto de tarefas e experiências variadas que criem oportunidades desafiantes para as crianças relacionarem e integrarem aprendizagens diversificadas” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 69). Também nas OCEPE se refere que os educadores deverão propor atividades que mobilizem diferentes processos e níveis de análise, cada vez mais exigentes, facilitando as aprendizagens relativas à CF, trabalhando a manipulação de elementos fonológicos (Silva *et al.*, 2016).

#### **4.4.2. Investigar os processos de aquisição da consciência fonológica, num grupo de crianças de 4 e 5 anos.**

Neste subcapítulo, pretendo responder ao objetivo *investigar os processos de aquisição da consciência fonológica, num grupo de crianças de 4 e 5 anos*.

Assim, relativamente aos processos de aquisição da consciência fonológica, a Educadora referiu que

[...] nós estruturamos, ou ajudamos a que as crianças estruturem convenientemente uma frase. A muitas delas ou faltam artigos ou faltam os verbos... E nós ensinamos como é a estrutura da frase. E, depois, vamos andando um bocadinho para trás. É o falar corretamente determinada palavra, depois é o dividir a palavra em sílabas, depois é, por exemplo, brincar e escolher uma palavra por semana e dizer qual é a primeira letra, qual é a última letra, quantas sílabas é que essa palavra tem. (*cf.* Entrevista à Educadora Cooperante, Anexo U).

Neste sentido, registei a seguinte nota de campo, que descreve uma atividade estruturada pela Educadora, dirigida principalmente às crianças mais velhas (de 5 anos). Esta trabalha a formação de palavras, como a Educadora refere no excerto apresentado acima.

“[...] duas crianças mais velhas [...] estavam a fazer uma tarefa em que tinham uma folha com três imagens e o seu nome escrito. [...] tinham de perceber que letras havia na palavra e colá-las em baixo, de modo a copiar a palavra.” (cf. Nota de Campo, n.º 18, Anexo X).

Nas notas de campo que apresento em seguida, constata-se dois momentos em que as crianças foram capazes de escrever letras com alguma facilidade.

[...], a M.E. estava a tentar escrever o nome no seu desenho, sem copiar do papel com o seu nome. Eu encorajei-a dizendo o nome devagar e várias vezes e acentuando cada letra. Ela conseguiu escrever com mais facilidade as primeiras letras do nome, demonstrando maior dificuldade nas letras seguintes.” (cf. Nota de Campo, n.º 21, Anexo X).

[...] O objetivo seria que as crianças passassem o texto para outra folha para a carta ficar escrita pela mão das crianças. Perguntei se a M.C. queria escrever e esta disse que sim. Começou a copiar e, para a ajudar, fui dizendo as letras. Reparei que, muitas vezes, a M.C. nem olhava para a outra folha e escrevia as letras apenas de as ouvir. (cf. Nota de Campo, n.º 34, Anexo X).

Segundo Freitas e Santos (2001), a manifestação da CF nas crianças pode incluir a concretização de tarefas de “identificação de sílabas ou de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou de sons, segmentação de palavras em sílabas ou em sons” (p. 79), como mencionado pela Educadora na entrevista (cf. Entrevista à Educadora Cooperante, Anexo U). É importante também referir que, segundo Lima (2009), “a aprendizagem da fonologia requer maturidade neurofisiológica e psicológica, sendo estes

aspectos bastante importantes no âmbito do processo de aquisição desta competência. Lima (2009) refere que a criança imita principalmente “as formas da língua, associando-as a objetos particulares na tentativa de gradualmente integrar fonemas em sílabas, sílabas em palavras e estas em curtos enunciados” (p. 207). No primeiro excerto apresentado acima, verifica-se uma atividade de identificação de letras e reconstrução de palavras. Nos dois últimos exemplos, as crianças estão, primeiramente, a escrever as letras, juntando-as, de forma a criar sílabas e, depois, palavras. No último caso, verifica-se que a criança escreve a letra só de me ouvir a dizê-la, conhecendo o seu nome e som.

#### **4.4.3. Identificar os momentos da rotina diária da sala onde realizei a PPS II que se revelam mais favoráveis ao desenvolvimento da consciência fonológica.**

Pretendo agora responder ao objetivo *identificar os momentos da rotina diária da sala onde se realiza a PPS II que se revelam mais favoráveis ao desenvolvimento da consciência fonológica*.

Assim, em entrevista, questionei à Educadora quais os momentos mais favoráveis para trabalhar este aspeto e a sua resposta foi a seguinte:

[...] eu tenho dois momentos de trabalho de grande grupo. Tenho um momento de manhã, em que reúno o grupo, e depois tenho outro momento à tarde, após almoço. Eu acho que são dois momentos que consigo trabalhar em grande grupo, deixando os outros momentos para atividades autónomas e outras orientadas. (*cf.* Entrevista à Educadora Cooperante, Anexo U).

Na entrevista, a Educadora menciona também os recursos a utilizar no seu trabalho, relativamente à CF, referindo “eu posso utilizar recursos humanos e recursos de diversos materiais, instrumentos, imagens, a escrita, leitura de histórias, o contar, os fantoches, caixa de luz... Sei lá, há tantas situações e recursos que nós temos oportunidade de utilizar. Basta ter criatividade.” (*cf.* Entrevista à Educadora Cooperante, Anexo U).

Neste sentido, é pertinente referir as atividades, implementadas nestes momentos de grande grupo indicados pela Educadora.

É importante referir um momento ainda não mencionado, o momento de leitura de história, realizado em grande grupo: “Depois do momento do almoço e recreio no exterior, o grupo regressou à sala. Eu, as crianças e a Educadora sentámo-nos em roda. A atividade foi realizada em grande grupo. A Educadora contou a história *Sid*, (...)”. (cf. Nota de Campo, n.º 53, Anexo X).

Outro momento pertinente é o seguinte: “Posteriormente ao almoço, o grande grupo sentou-se em roda e a Educadora contou a história *O Ganso do Charco*.” (cf. Nota de Campo, n.º 5, Anexo X).

Apresento agora um outro momento relevante: Depois do almoço e da brincadeira no exterior, as crianças regressaram à sala e sentaram-se em roda, em grande grupo. A Educadora sentou-se e contou a história *A Lagartinha Muito Comilona*. (cf. Nota de Campo, n.º 9, Anexo X).

Refiro também duas atividades relevantes mencionadas anteriormente, realizadas em grande grupo e num dos momentos mencionados pela Educadora. Uma atividade foi realizada de manhã, exatamente no momento de trabalho em grande grupo. As crianças estavam sentadas em roda e uma caixa passava por elas enquanto estas cantavam uma canção e, quando esta terminasse, a criança que tinha a caixa no colo, deveria dizer uma palavra com essa letra. (cf. Nota de Campo, n.º 7, Anexo X).

Um outro momento já mencionado decorreu também no momento em grande grupo, após o almoço, no qual a Educadora ensinou a lengalenga *Sola, Sapato/Rei, Rainha* ao grupo. (cf. Nota de Campo, n.º 52, Anexo X).

É importante referir que, apesar da pesquisa exaustiva relativa aos momentos mais propícios ao trabalho da consciência fonológica, não encontrei informação relevante de autores que me pudesse auxiliar na resposta a esta questão. Acredito que isto se deva ao facto de não existir uma resposta universal, variando consoante os educadores e as instituições. No excerto de entrevista apresentado acima, a Educadora expõe os momentos da rotina em que trabalha estas competências, sendo estes, na sua perspetiva, os mais indicados.

Posso, no entanto, mencionar que é fundamental a regularidade e consistência de realização de exercícios que estimulem as capacidades de CF (Freitas *et al.*, 2007), sendo, portanto, efetuados nos momentos da rotina diária que se revelem mais adequados.

#### **4.4.4. Averiguar a mobilização por parte das crianças dos conhecimentos adquiridos sobre consciência fonológica em situações do quotidiano.**

Para finalizar, neste subcapítulo, responderei ao objetivo *averiguar a mobilização por parte das crianças dos conhecimentos adquiridos sobre consciência fonológica em situações do quotidiano*.

Neste sentido, irei mencionar diversas situações, nas quais as crianças do grupo mobilizaram esta competência. Surgiram, assim, através de momentos em que revelam conhecimento de letras, assim como outros em que referem a rima entre palavras. Estes conceitos estão relacionados com a consciência fonológica.

Na seguinte nota de campo, verifica-se o conhecimento de uma criança acerca de uma letra, talvez por contactar com esta com frequência: “No momento da chegada, o BO. olhou para uma pulseira que eu tinha no pulso e apontou para a letra ‘S’ que lá estava e disse “É a letra da minha mãe!”.” (cf. Nota de Campo, n.º 21, Anexo X).

Através da leitura do seguinte momento, é perceptível o conhecimento de uma criança relativamente ao conhecimento de letras:

De tarde, enquanto realizava uns enfeites de Natal com algumas crianças, a E. estava a jogar um jogo que era um boneco que dava para articular. Chamou-me várias vezes para mostrar que tinha feito letras, como se mostra de seguida.



(cf. Nota de Campo, n.º 32, Anexo X)

Também pela leitura deste excerto se verifica o interesse da criança pelas letras: “Durante a manhã, as crianças realizaram os embrulhos para as prendas dos pais. Enquanto fazíamos isso, uma criança veio mostrar-me as letras que tinha feito com os brinquedos. Sabia o nome de todas as letras.” (cf. Nota de Campo, n.º 42, Anexo X).

Através do seguinte excerto, verifica-se também este conhecimento, de modo a formar palavras

No momento livre da manhã, a M.C. fez um desenho e veio dizer que era para mim. Eu pedi-lhe então que escrevesse o meu nome. Foi buscar um papel, eu escrevi e ela copiou. Reparei que a criança sabia quais eram todas as letras. Depois, pediu-me para escrever "para a Joana" e, mais uma vez, sabia o nome de todas as letras. (...) A M.C. demonstrou-se bastante entusiasmada e orgulhosa quando escrevia as letras e eu a motivava e elogiava. Foi assim um momento bastante interessante. (cf. Nota de Campo, n.º 30, Anexo X).

Na seguinte nota de campo, verifica-se que várias crianças conhecem a letra ‘A’, possivelmente por ser uma letra comum em diversas palavras e nomes próprios. Por outro lado, não demonstraram o conhecimento da letra ‘Z’.

[...], chamei a L., o M. e a E. que foram buscar uma folha e as suas caixas e desenharam as flores com base na embalagem que continha as sementes que semeámos. [...] Escrevi “Flor Zínia” numa folha, para que as crianças copiassem para as suas folhas. Neste momento, a E. disse “Essa é do meu nome, é o A”, referindo-se à letra A. A LA. disse “No meu, fica no final!”, afirmando acertadamente. Ao verem a letra “Z”, a LA. perguntou “Que letra é essa?” e eu expliquei-lhe. Verifiquei que as crianças estavam com algumas dificuldades em escrever esta letra. O M. disse “Eu consegui!” e, de facto, foi o único dos três que realizou a letra corretamente. (cf. Nota de Campo, n.º 27, Anexo X).

Neste sentido, Silva (2003) menciona os estudos de Stahl *et al.* (1994), afirmando que estes perceberam que o conhecimento das letras era um critério necessário para a

promoção da consciência fonológica. Refere também que, para os autores mencionados, “as letras podem constituir um suporte concreto para a compreensão da entidade abstracta que constituem os fonemas” (Silva, 2003), sendo então estes conhecimentos bastante benéficos no desenvolvimento da CF. Deste modo, nos exemplos das notas de campo apresentados acima, é claramente perceptível o conhecimento e interesse das crianças pelas letras, o seu nome e som. Como verificado, demonstram-no, construindo e escrevendo letras, assim como apresentando diversas questões sobre estas. Como mencionado pelos autores este conhecimento é necessário para o desenvolvimento da CF.

Assim, Treiman (2000), citada por Martins (2010) afirma que “o conhecimento das letras pressupõe [...] que a criança conheça não só os nomes das letras, como também os seus sons” (p. 25). Martins (2010) refere que a noção dos nomes das letras precede o conhecimento dos seus sons, facilitando também a aprendizagem dos sons. A autora menciona ainda que “as crianças usam os seus conhecimentos dos nomes das letras e as suas competências fonológicas para acederem aos sons” (Treiman, 2006, citado por Martins, 2010, p. 6). Assumem, assim, relevância os momentos apresentados acima, verificando-se que as crianças têm algum conhecimento dos nomes das letras, sendo este bastante vantajoso para acederem aos seus sons, como mencionado pela autora.

Relativamente à rima, apresento o seguinte momento, em que as crianças a mencionaram autonomamente, como se verifica em seguida:

No momento livre da tarde, um pequeno grupo constituído pela M.C. e outras crianças aproximou-se de mim e, autonomamente, algumas crianças referiram a rima entre palavras, demonstrando certo interesse. Eu expliquei que, para rimar, o fim das palavras tem de “ser igual” (ter o mesmo som), de forma a compreenderem. Algumas crianças conseguiram já dizer-me algumas palavras que rimam, como “balão” e “cão” e “sol” e “caracol”. Depois, dissemos também alguns nomes de crianças do grupo e algumas palavras que rimam com esses nomes. (*cf.* Nota de Campo, n.º 51, Anexo X).

No excerto apresentado em seguida, refiro um outro momento, no qual se verifica também este interesse por parte das crianças:

No momento livre da manhã, a M.L. aproximou-se de mim e abordou a rima entre palavras. Constatei que sabia dizer já algumas palavras que rimam, tema que se vinha a mencionar em sala. Referiu algumas palavras, disse que “cão” rima com “comilão” e que “girafa” rima com “garrafa”. (cf. Nota de Campo, n.º 57, Anexo X).

É ainda relevante mencionar a seguinte situação, que surgiu através da leitura da história *Truz-Truz Quem é?* pela educadora, dando origem depois a um momento orientado por mim, como se verifica em seguida:

A Educadora leu ao grupo a história *Truz-Truz Quem é?*, sugerindo depois que eu orientasse a atividade que se seguiria. De seguida, no âmbito desta história, cada criança recebeu uma folha e desenhou a figura que quis, trabalhando a criatividade. Depois, estive em grande grupo com as crianças e conversámos sobre as figuras que desenharam. Um objetivo da atividade seria que as crianças dissessem palavras que rimassem com os nomes das figuras que desenharam. Fui motivando as crianças, de modo a auxiliá-las na procura de palavras adequadas. Em relação à palavra “leão”, disseram-me que rima com “cão”, “macarrão”, “grão”, “requeijão”, “pão”, “coração”, entre outras. Relativamente à palavra “buraco”, disseram que rimava com “buraco” e “fraco”. A palavra “menina” com “germina” e “termina”. Uma criança fez uma menina na cozinha e disseram que “cozinha” rima com “fofinha” e “ursinha”. “Bruxa” rima com “puxa” e “chucha”. Por fim, “Pai Natal” com “brutal” e “radical”. Verifica-se, assim, que as crianças referiram palavras adequadas. (cf. Nota de Campo, n.º 48, Anexo X).

Pela análise dos momentos assinalados, verifica-se o conhecimento que as crianças revelam já sobre a rima.

Freitas (2003) menciona que, desde pequenas, as crianças identificam as rimas por intermédio de músicas, brincadeiras, livros infantis, promovendo assim que distingam e elaborem rimas antes da sua entrada na escola. O último excerto das notas de campo

apresentado é assim um exemplo do trabalho da rima na educação pré-escolar, que teve origem numa história.

Refere-se que as crianças com 4 anos (como algumas das crianças em questão) demonstram ser capazes de identificar rimas, relacionando-se assim com a futura capacidade de leitura. Este é o primeiro nível de aquisição do conhecimento fonológico incluídos na consciência fonológica, a consciência de rima e a aliteração, “a qual consiste no processo de reconhecimento de que duas ou mais palavras compartilham um mesmo grupo sonoro” (Dioses *et al.*, 2006, citado por Freitas *et al.*, 2012, p. 39). Freitas *et al.* (2012) mencionam também que “a capacidade de crianças em idade pré-escolar em detectar aliterações e rima se correlaciona significativamente com o seu sucesso posterior na aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 39), mencionando que o trabalho da consciência fonológica com exercícios de rima, se tem verificado importante para o desenvolvimento de capacidades de leitura. Nos exemplos de notas de campo apresentados, verifica-se exatamente que algumas crianças são capazes de detetar a rima entre diferentes palavras. Nos casos apresentados, tanto referem, autonomamente, palavras que rimem, como procuram palavras que rimem com outras específicas. Esta capacidade está assim relacionada com a aprendizagem posterior da leitura e da escrita.

Demonstra-se assim a importância da promoção do trabalho destas competências por parte do educador, uma vez que contribuem também para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Para concluir este capítulo, é relevante tecer alguns comentários finais. Assim, a partir dos dados apresentados e analisados, é possível constatar a importância do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica. Este deve, portanto, estar atento aos interesses e necessidades do grupo e implementar atividades adequadas que trabalhem corretamente esta competência, através de diversos suportes, criando um ambiente de aprendizagem rico e estimulante.

É possível mencionar que a aquisição de competências de consciência fonológica é essencial ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. É relevante ter em conta que, como supramencionado, as crianças iniciam a escolarização com variados

graus de consciência fonológica, contribuindo para isso o estímulo de que foram alvo anteriormente, sendo assim essencial o trabalho do educador de infância. Existe, como se verificou, relação entre esta competência e a leitura e a escrita.

5. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

|| '' | | ''

Educadora de Infância é a profissão que sempre disse querer exercer. Anos antes de entrar na ESELx, este sonho ainda estava um pouco longínquo, mas tornou-se real. Mal pude acreditar quando iniciei a Licenciatura em Educação Básica, os meus desejos estavam a concretizar-se! Começava a estudar aquilo a que me queria dedicar “quando fosse grande”!

Foi no Mestrado que encontrei a minha vocação e a maior felicidade. Estudei para aquilo especificamente que queria vir a exercer, e estava cada vez mais perto! Cada Unidade Curricular contribuiu para a minha aprendizagem e os respetivos professores sempre nos estimularam e ensinaram as aprendizagens que levaremos para o futuro.

A vertente prática foi, sem dúvida, fundamental no meu percurso académico, nomeadamente a PPS I e a PPS II, contribuindo para conhecer com maior profundidade o mundo da educação de infância e aperfeiçoar as minhas competências pedagógicas e humanas. Neste sentido, segundo Scalabrin e Molinari (2013), é importante que o estagiário tenha contacto com a realidade da educação e, a partir daí, prepare o futuro como profissional da área da educação, “fazendo realmente a diferença onde quer que se encontre” (p. 3), sendo esta realmente a razão que me move.

Relativamente à PPS I, foi a minha primeira experiência em âmbito de creche e foi, para mim, completamente transformadora. Vivenciei, na prática, que é possível realizar diversos tipos de atividades e dinâmicas com crianças mais novas (de 2 anos, no caso da sala em que realizei a prática). Observei como falam, se comportam, expressam as suas vontades, opiniões, interesses, receios e alegrias. Aprendi bastante a lidar, a cuidar e a trabalhar com elas. Desenvolvi uma investigação, em que a problemática foi *Os recursos de animação de histórias como promotores do desenvolvimento e aprendizagem na creche* e, para isso, implementei diversas atividades, como a construção de fantoches e dinamização de histórias com o grupo de crianças. Assim, Ferreira e Sampaio (2022), afirmam que, durante o momento de dinamização de histórias com fantoches, as crianças podem exprimir as suas emoções, vivenciar momentos de socialização, através da utilização da fantasia em momentos nos quais é possível libertar “a imaginação, o pensamento e o desenvolvimento pessoal” (p. 4). Durante este período, compreendi também os tempos destas crianças, o modo como desenvolvem as atividades planeadas e

exploram os recursos existentes. Aprendi como preparar os espaços e materiais para dinamização de atividades com crianças desta faixa etária.

A experiência neste contexto foi, por isso, bastante útil para compreender o trabalho que se realiza em creche e permitiu-me adquirir novas aprendizagens e conhecimentos bastante importantes para a minha formação académica e construção da minha identidade profissional. Permitiu-me estabelecer também relações muito bonitas e próximas com o grupo, como se verifica em momentos de brincadeira, como os seguintes: “Várias crianças vieram ter comigo, mesmo as que estavam a brincar na Área dos Jogos de mesa e, enquanto conversava com elas, ofereceram-me diversas “comidas” que prepararam” (cf. Nota de Campo n.º 8 da PPS I, Anexo W); “A MA. estava na Área de Dramatização e veio ter comigo várias vezes oferecer-me “Coca-Cola”, “sumo”, entre outras coisas.” (cf. Nota de Campo n.º 10 da PPS I, Anexo W). Também nas seguintes notas de campo se verifica o carinho que as crianças demonstravam para comigo: “Cheguei à sala e as crianças mostraram-se entusiasmadas, abraçando-me.” (cf. Nota de Campo n.º 24 da PPS I, Anexo W); “A J. estava próxima de mim e estava triste por não fazer digitinta, por isso, chamei-a para vir ter comigo e abraçou-me.” (cf. Nota de Campo n.º 10 da PPS I, Anexo W).

No que diz respeito à PPS II, realizada em contexto de JI, foi também bastante enriquecedora. Estive numa sala com um grupo de crianças dos 3 aos 5 anos. Foi muito interessante o convívio com crianças destas idades, visto que são já capazes de estabelecer diferentes tipos de diálogos, contribuindo para conversas bastante interessantes. Colocam questões fascinantes, sendo bastante curiosas relativamente ao mundo que as rodeia. Com este grupo, implementei o projeto *Germinação*, sempre com a sua participação, e foi admirável observar o seu interesse pelas atividades estruturadas nos diferentes espaços (principalmente, na horta), na exploração dos materiais e na procura de respostas às questões colocadas. Fialho (2009) refere a importância de realizar atividades no âmbito das ciências, visto que “o educador alarga e contextualiza os conhecimentos da criança, estimulando a sua curiosidade natural e o desejo de saber mais e de compreender os fenómenos naturais que ocorrem no seu quotidiano e os factores que influenciam esses fenómenos” (p. 6), constatando-se, portanto, a relevância da implementação deste projeto. Ao longo da investigação relativa ao presente relatório, foi também interessante a

observação efetuada, que me permitiu saber mais sobre o tema em questão, que muito me fascina.

Desenvolvi uma reflexão final sobre a prática e considero relevante o excerto que apresento em seguida, que retrata a minha experiência:

Ao longo da PPS II, aprendi com os diversos intervenientes neste processo, fossem estes as crianças, coordenadora, equipa de sala, as restantes educadoras e mesmo os professores do 1.º Ciclo, que me auxiliaram ocasionalmente. Todos se demonstraram bastante prestáveis e disponíveis para me ajudar em diversos momentos. Constatado assim, que a PPS II se revelou bastante útil para a minha formação, visto que me deu a conhecer práticas e formas de estar, assim como me permitiu a aquisição de novos conhecimentos e, sem dúvida, muitas aprendizagens, que me serão úteis no futuro. Por isso, estou muito agradecida. (cf. 12.ª Reflexão, Anexo V).

Esta experiência foi bastante interessante, apesar de ter realizado já outras práticas em JI. No entanto, esta foi única, pois decorreu num período de tempo mais prolongado que as anteriores, no âmbito da Licenciatura. Por essa razão, pude implementar um projeto e realizar uma investigação mais aprofundada. Foi, portanto, bastante útil na minha formação enquanto futura educadora de infância e, visto ter sido a minha última experiência antes de me tornar profissional, terá sempre um significado profundo. Mais uma vez, considero que estabeleci relações muito positivas com o grupo, como se verifica em seguida: “Várias crianças quiseram brincar comigo às escondidas e à apanhada. A MC. e outras meninas mostraram-me a horta que tinham feito.” (cf. Nota de Campo n.º 3, Anexo X); “A M.C., a M.L. e a ME. chamaram-me para brincar com elas às escondidas. Primeiro comecei eu a contar e depois também me escondi.” (cf. Nota de Campo n.º 2, Anexo X). No Portfólio da criança, refiro também que “A M. L. demonstra carinho e afeto pelos outros, nomeadamente pela estagiária Joana. Gosta de dar abraços.” (cf. Portfólio da criança, inserido no Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II, Anexo Z). Este aspeto é também perceptível no subcapítulo 1.5. *Caracterização do grupo de crianças*:

Muitas vezes, as crianças chamam-me para brincar e mostram-me quando fazem desenhos, construções. Por isso, senti o interesse do grupo em comunicar comigo e, do mesmo modo, sinto o seu afeto em relação a mim, pois, frequentemente me abraçam, sentam-se perto de mim e cumprimentam-me felizes quando chegam. (*cf.* Caracterização do grupo).

É importante mencionar que, para a concretização e sucesso do meu trabalho realizado nas práticas, foi fundamental o apoio e orientação das Educadoras Cooperantes, com quem troquei ideias e coloquei dúvidas, estando sempre disponíveis para me auxiliar.

É relevante mencionar também o tipo de Educadora de Infância que pretendo ser. Neste sentido, tenciono ser uma profissional que estimule as crianças adequadamente, que crie ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes, de modo a promover o seu desenvolvimento e bem-estar. Alguém que promova diversos tipos de atividades, em diferentes espaços. Assim, pretendo criar atividades estruturadas, com objetivos bem definidos, de modo que as crianças adquiram determinadas competências. Por outro lado, tenciono proporcionar também momentos para que brinquem livremente, visto que o brincar é fundamental, como sempre nos transmitiram, ao longo destes anos de formação. Segundo Neto (2020), o brincar tem “um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (p. 39). À parte destes aspetos, pretendo ter uma relação próxima e calorosa com cada criança, transmitindo segurança e confiança. Tenciono ser uma Educadora carinhosa, meiga, forte, prestável, alguém a quem todas as crianças possam recorrer em qualquer momento, sempre disponível para um abraço e palavras de motivação e confiança, uma vez que, segundo Pianta (1999), citado por Cadima *et al.* (2016), o adulto, ao estabelecer uma “relação próxima, responsiva e calorosa” (p. 237), contribuirá para que a criança se sinta segura a nível emocional. Assim, estará mais propícia ao processo de aprendizagem e com uma atitude positiva (Cadima *et al.*, 2016). É importante mencionar que tenciono também ser sempre sensível às particularidades de cada criança, tendo a consciência de que todas são diferentes entre si, podendo necessitar de diferentes estratégias para o seu desenvolvimento.

Irei também ter em conta as famílias no dia-a-dia do grupo, visto que têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Deste modo, Morgado *et al.* (2020) referem que “escolas e famílias deverão conjuntamente trabalhar no sentido de concorrerem para um mais pleno desenvolvimento da criança” (p. 58). Menciono agora um excerto relevante de uma reflexão semanal que realizei sobre as famílias

[...] pretendo ter em consideração a comunicação com as famílias e a partilha de informação, considerando as suas opiniões e sugestões. Pretendo também promover o seu envolvimento no dia-a-dia do grupo, solicitando ou sugerindo a sua intervenção e/ou participação voluntária. [...] estarei sempre disponível para conversar e “discutir” questões que se coloquem pertinentes com as famílias, apoiando-as em diferentes momentos. (*cf.* 7.<sup>a</sup> Reflexão, Anexo V).

Do mesmo modo, pretendo contruir relações de respeito com a equipa educativa da instituição onde for profissional, como mencionado na Carta de Princípios da APEI, “respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa [...]” (p. 2), visto que considero importante a partilha de informação e discussão de ideias, de modo a melhorar a minha prática.

Em relação ao meu desempenho, tenho vindo a intervir com as crianças da melhor maneira de que sou capaz, seguindo o instinto de Educadora, e a colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Aceito as críticas construtivas, considerando-as uma hipótese de evolução profissional. Reflito constantemente sobre as minhas atitudes e comportamentos, como forma de aperfeiçoar a minha prática. Neste sentido, Luz (2024) menciona a importância da reflexão, referindo que “ao refletir sobre as práticas pedagógicas, os educadores podem desenvolver estratégias mais eficazes para atender às necessidades individuais [...], promovendo a inclusão e o sucesso para todos”.

Refletindo sobre estes anos de formação académica, não posso deixar de mencionar que foram 5 anos incríveis da minha vida, com alguns desafios, mas, sem dúvida, com muitos mais aspetos positivos, que irei sempre recordar com carinho e emoção. As pessoas certas estiveram ao meu lado para me ajudar a superar cada obstáculo, tornando-me mais forte e capaz.

O contacto com as crianças foi o melhor destes 5 anos. Vê-las a crescer, desenvolver-se, adquirir conhecimentos e aprendizagens. É um orgulho! Saber que o meu trabalho teve e terá impacto positivo em várias crianças. Que serão o futuro. Não podia ter escolhido caminho melhor para percorrer. E não acaba por aqui, naturalmente! É tempo de ser a melhor Educadora de Infância que conseguir!

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Considero que o trabalho realizado no âmbito da PPS II em JI foi muito relevante e vantajoso para a minha formação profissional. Foi bastante interessante a convivência diária com as crianças. Aprendi muito com elas, sendo este aspeto ainda mais relevante devido a ter sido a minha última prática supervisionada. As equipas de sala e do estabelecimento foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e aquisição de competências que me serão bastante úteis na futura prática. Competências estas relacionadas com a implementação de projetos, gestão do grupo, dinamização de diferentes atividades, comunicação com as famílias, tomada de decisões, entre outras.

Com a implementação do projeto *Germinação*, foi-me possível pôr em prática diversas competências e trabalhar com o grupo com um objetivo bem definido. Foi interessante compreender como as crianças realizam as atividades planeadas e exploram os recursos mobilizados. O espaço que adquiriu uma maior importância neste sentido foi a horta da escola, utilizada em diferentes momentos do projeto, e o grupo demonstrou bastante interesse, confiança e desenvoltura relativamente à sua utilização. Ao longo do projeto fomos capazes de responder à questão inicialmente colocada e a outras que partiram desta. Considero, assim, que o projeto implementado assumiu grande relevância. Katz e Chard (1989), citados por Vasconcelos *et al.* (2011), consideram que a MTP promove o desenvolvimento de competências, como “a capacidade imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (p. 18).

A investigação do presente relatório centrou-se na problemática *o desenvolvimento da Consciência Fonológica num grupo de crianças de 4 e 5 anos*. Neste sentido, Freitas *et al.* (2012) apontam para a importância da realização de estudos sobre a Consciência Fonológica com crianças de idade pré-escolar. Esta investigação foi bastante benéfica, contribuindo em grande escala para o meu percurso. Em parte, foi pertinente, uma vez que se trata de um tema que tanto me interessa, tendo, por isso, vontade de o aprofundar no âmbito deste relatório. Assim, procurei saber como se desenvolve tal competência nas crianças desta faixa etária. Para isso, foi fundamental a observação efetuada.

Do mesmo modo, foi imprescindível a entrevista feita à Educadora Cooperante. Esta menciona que o educador tem um papel importante no desenvolvimento desta capacidade e, neste sentido, Sim-Sim *et al.* (2008) afirmam que “a interação diária com o

educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança” (p. 27). Referem que é fundamental que o educador tenha presente que é um modelo para a criança, que existem palavras que são ouvidas pela primeira vez da sua boca e que há normas da estrutura da língua que são consolidadas na sala de jardim-de-infância (Sim-Sim *et al.*, 2008). Na entrevista, a Educadora menciona a relevância dos jogos de palavras, o trabalho do som, a rima, entre outros aspetos. Sim-Sim *et al.* (2008) menciona, assim, a importância dos jogos que trabalhem a CF. Relativamente à rima, refere-se que esta e os jogos com os sons da fala que são do interesse das crianças são reveladores precoces da CF e, por isso, devem ser estimulados pelo educador desde cedo (Sim-Sim, 2010). Identifiquei o conhecimento das letras por parte das crianças, sendo que, segundo Treiman (1998), citado por Silva (2003), “a relação do conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica traduz-se em várias dimensões que poderão contribuir para o domínio da leitura”, visto que se verifica que o conhecimento do primeiro pode contribuir para o “desenvolvimento de habilidades fonológicas” (p. 152). É importante mencionar que, ao longo da prática, detetei a implementação de diversas atividades que trabalham os aspetos mencionados, por parte da Educadora Cooperante.

Assim, a investigação revelou a importância do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica, sendo que este deve implementar atividades adequadas que trabalhem esta competência. Como se verificou, esta é essencial no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Os dados mostraram que as crianças observadas revelam capacidades de CF através de competências de conhecimento de letras e rima entre palavras. Os resultados apresentados corroboram a literatura também analisada.

A investigação desenvolvida foi bastante interessante, visto que estudei e adquiri novas aprendizagens sobre um tema que me desperta interesse e se revelou bastante pertinente. Deixo, talvez, possíveis pistas para futuras investigações relativas à problemática em questão, sendo esta uma vantagem proeminente desta investigação.

É importante também mencionar que a realização do portfólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança do grupo foi bastante interessante e relevante, tendo mesmo sido efetuado com a criança. Neste, foram incluídos alguns comportamentos e atitudes da M.L., a sua interação com diferentes materiais, tanto relacionados com o

projeto, como com brinquedos ou outros, e a interação com crianças e adultos. A participação da família foi também solicitada e o documento final foi-lhe entregue. Gomes e Dias (2020) referem que “esta ferramenta proporciona um contexto de aprendizagens significativas para a criança, uma vez que é incentivada a refletir sobre as suas aprendizagens e evolução (autoavaliação), podendo (também) tomar decisões sobre aquilo que deve constar no seu portfólio” (p. 281), tendo a criança participado exatamente desta forma.

Concluindo, é fundamental referir que todo o trabalho realizado durante esta prática (e todas as anteriores) teve um impacto positivo na minha formação académica, contribuindo para a construção da minha identidade profissional. Neste sentido, todas as experiências que vivenciei enquanto estudante de Licenciatura e Mestrado foram significativas, contribuindo para a formação da Educadora de Infância que serei.

## REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro Trad.). Eduções 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora. [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao)
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3(34), 235-248. DOI: 10.14417/ap.1079
- Caria, T. H. (1999). A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (55), pp. 1-31.
- Correia, M. C. B. (2009). A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), pp. 30-36.
- Fernandes, T. & Rosa, J. (2014). *Avaliação e Promoção da Consciência Fonológica em Crianças Pré-Escolares, com e sem problemas de linguagem*. ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos
- 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. <https://hdl.handle.net/1822/57833>
- Ferraz, I. P. R., Viana, F. L. P., & Pocinho, M. M. F. D. D. (2020). A “maturidade” para aprender a ler: contributos para uma reflexão. *Calidoscópico*, 18(1), 3-19. <https://hdl.handle.net/1822/68918>
- Ferreira, R. R. & Sampaio, T. G. (2022). *O Uso de Fantoches no Primeiro Ano da Educação Infantil*. Instituto Federal Goiano.

[https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3115/3/tcc\\_Roseni%20Rodrigues%20Ferreira.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3115/3/tcc_Roseni%20Rodrigues%20Ferreira.pdf)

- Fialho, B. (2009). Ensinar Ciência no pré-Escolar. Contributos para aprendizagens de outras Áreas/domínios curriculares. Relato de experiências realizadas em jardins de infância. *Enseñanza de las ciencias*, 5-8. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293403/381930>
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113 – 138). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/62474658.pdf>
- Freire, P. (1991). Das relações entre a educadora e os educandos. Olho d'Água. <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/036404d0-612f-4667-b89f-2624a3876c25/content>
- Freitas, G. C. M. (2003). Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, 38(2), 155-170. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/download/14096/9352/53917>
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (Histórias de) Sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Edições Colibri/Associação de Professores de Português.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2009). *A Consciência Fonológica*. Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra.

[https://alicerces.espjs.edu.pt/documentos/formacao/lp/documentos/4\\_sessao/br\\_ochura\\_consciencia\\_fonologica.pdf](https://alicerces.espjs.edu.pt/documentos/formacao/lp/documentos/4_sessao/br_ochura_consciencia_fonologica.pdf)

Freitas, P. M., Cardoso, T. S. G., & Siquara, G. M. (2012). Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade: avaliação de habilidades de rima. *Revista Psicopedagogia*, 29(88), 38-45. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862012000100006](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100006)

Gaiolas, M. S. & Martins, M. A. (2017). Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. *Análise Psicológica*, 2(35), 117-124. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1175>

Gomes, R. S. R. & Dias, I. S. (2020). O portfólio como ferramenta de avaliação na educação pré-escolar: uma experiência formativa. In H. G. Pinto, M. I. P. S. Dias, M. O. J. A. Abreu, D. C. D. Alves & R. Gillain (Orgs), *Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 280-283). ESECS / Politécnico de Leiria. [https://www.researchgate.net/profile/Micael-Sousa/publication/359903855\\_Atividades\\_de\\_Enriquecimento\\_Curricular\\_com\\_Jogos\\_de\\_Tabuleiro\\_Modernos\\_em\\_Leiria/links/6255b0f1b0cee02d6966d062/Atividades-de-Enriquecimento-Curricular-com-Jogos-de-Tabuleiro-Modernos-em-Leiria.pdf#page=280](https://www.researchgate.net/profile/Micael-Sousa/publication/359903855_Atividades_de_Enriquecimento_Curricular_com_Jogos_de_Tabuleiro_Modernos_em_Leiria/links/6255b0f1b0cee02d6966d062/Atividades-de-Enriquecimento-Curricular-com-Jogos-de-Tabuleiro-Modernos-em-Leiria.pdf#page=280)

Kramer, S. (1985). O Papel social da Pré-Escola. *Temas em Debate*, (58), 77-81. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n58/n58a06.pdf>

Küller, J. A. & Rodrigo, N. F. (2012). Uma metodologia de desenvolvimento de competências. *Boletim Técnico do Senac*, 38(1), 5-15. <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/171/156>

Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil. Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Edições Almedina.

Luz, L, S. (2024). Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas. *RevistaFT*, 28(133).

<https://revistaft.com.br/reflexoes-sobre-as-praticas-pedagogicas/>

- Martins, M. I. V. B. H. (2010). *Acesso ao Princípio Alfabético no Pré-Escolar: Evolução, Processos e Implicações de Programas de Intervenção ao da Escrita*. [Dissertação de doutoramento, ISPA - Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1109/1/TES%20MART-MI1.pdf>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mateus, M. H. M., Andrade, M., Viana, M. C., & Villalva, A. (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Universidade Aberta.
- Matos, J. F., & Pedro A. (2011). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação em Direção a uma Reconceptualização*. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9678/1/Artigo\\_SPCE\\_Matos\\_Pedro.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9678/1/Artigo_SPCE_Matos_Pedro.pdf)
- Mello, T. & Rubio, J.A. S. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/tagides.pdf
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição., R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada*. APEI <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

- Morgado, E. M. G., Rodrigues, J. B., & e Silva, L. L. F. (2020). A Escola e a Família: Reflexões Sobre uma Relação Necessária e Intemporal. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 13(1), 57-65. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/32303/1/20610376.pdf>
- Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75-81.
- Neto, C. (2009). *Libertem as Crianças*. Contraponto Editores.
- Niza, N. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141 – 160). Porto Editora.
- Oliveira, E. R., & Ferreira P. (2014). *Métodos de Investigação. Da Interrogação à Descoberta Científica*. Vida Económica – Editorial, SA. [https://www.academia.edu/43207202/M%C3%A9todo\\_de\\_investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Da\\_Interroga%C3%A7%C3%A3o\\_%C3%80\\_Descoberta\\_Cient%C3%ADfica](https://www.academia.edu/43207202/M%C3%A9todo_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_Da_Interroga%C3%A7%C3%A3o_%C3%80_Descoberta_Cient%C3%ADfica)
- Ornelas, M. (2009). Motivar e ensinar através da experimentação. [https://www.researchgate.net/publication/267296987\\_Motivar\\_e\\_ensinar\\_atraves\\_da\\_experimentacao](https://www.researchgate.net/publication/267296987_Motivar_e_ensinar_atraves_da_experimentacao)
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Projeto Curricular de Grupo. (2024).
- Projeto Educativo. (2021-2025).
- Richardson, R. J., Peres, J. A. S., Wanderley, J. C. V., Correia, L. M. & Peres, M. H. M. (2012). *Pesquisa Social*. Atlas. <https://pt.slideshare.net/slideshow/pesquisa-socialpdf/257492523>

- Rocha C. (1996). Relação Escola/Família – da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. *Educação, sociedade e culturas*, 191-198. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14438/2/83478.pdf>
- Roldão, M. C. (2007). A Cooperação é Preciso. *Revista Noesis*, 71, 24-30. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)
- Salvador, A. P. L., Maione, C. D., Santos, M. G. R., Rodrigues, S. M. L. & Oliveira, S. R. (2023). A afetividade na educação infantil: sua importância e influência no desenvolvimento da criança. In M. C. S. Gonçalves & D. C. F. G. Pimenta (Orgs.), *Educação & Conhecimento* (pp. 35-44). Editora Poisson.
- Santamaria, V. L., Leitão, P. B., & Assencio-Ferreira, V. J. (2004). A Consciência Fonológica no Processo de Alfabetização. *Revista CEFAC*, 6(3), 237-241. <https://abramofono.com.br/wp-content/uploads/2022/02/2004-VOL-6-N%C2%B0-3-%E2%80%93-A-CONSCIENCIA-FONOLOGICA-NO-PROCESSO-DE-ALFABETIZACAO.pdf>
- Scalabrin, I. C. & Molinari, A. M. C. (2013). *A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas*. *Revista UNAR*, 7(1). [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56933766/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_e\\_stagio-libre.pdf?1530796862=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA\\_IMPORTANCIA\\_DA\\_PRATICA\\_D\\_O\\_ESTAGIO\\_SUPE.pdf&Expires=1739810432&Signature=C7tX~bC7M9yhMJ4yx4wrLyDSkdgoUhrC1fWUyC6qWt3wX8-aeRmmtbkTpg~9xoidjNY-IKKwXYvyWUID5yWhLOy3vBbNsVQlZUkPd3TpkKVKYG0zqmsnfuWR8~VNv3ry~--HbxGulpbmpnhzAtMQe5Megf-1mRZFlo1pkRVWxA-mJtPUZbfmQLH5js3QBw6n5Blmveg7pmqVui7T661fP3y9RlpSfcl7JEmLbpi3lyh9XWDbmZsgGIuirsMqTshldXARY-9aupUQnKg5F4zPFXHdDkn2xscM1yfJQnSOCehIcO2ULeZQoS4sw3ryublJI TZNUMJ~doFsaZh~8w8MTw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56933766/3_a_importancia_da_pratica_e_stagio-libre.pdf?1530796862=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_IMPORTANCIA_DA_PRATICA_D_O_ESTAGIO_SUPE.pdf&Expires=1739810432&Signature=C7tX~bC7M9yhMJ4yx4wrLyDSkdgoUhrC1fWUyC6qWt3wX8-aeRmmtbkTpg~9xoidjNY-IKKwXYvyWUID5yWhLOy3vBbNsVQlZUkPd3TpkKVKYG0zqmsnfuWR8~VNv3ry~--HbxGulpbmpnhzAtMQe5Megf-1mRZFlo1pkRVWxA-mJtPUZbfmQLH5js3QBw6n5Blmveg7pmqVui7T661fP3y9RlpSfcl7JEmLbpi3lyh9XWDbmZsgGIuirsMqTshldXARY-9aupUQnKg5F4zPFXHdDkn2xscM1yfJQnSOCehIcO2ULeZQoS4sw3ryublJI TZNUMJ~doFsaZh~8w8MTw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

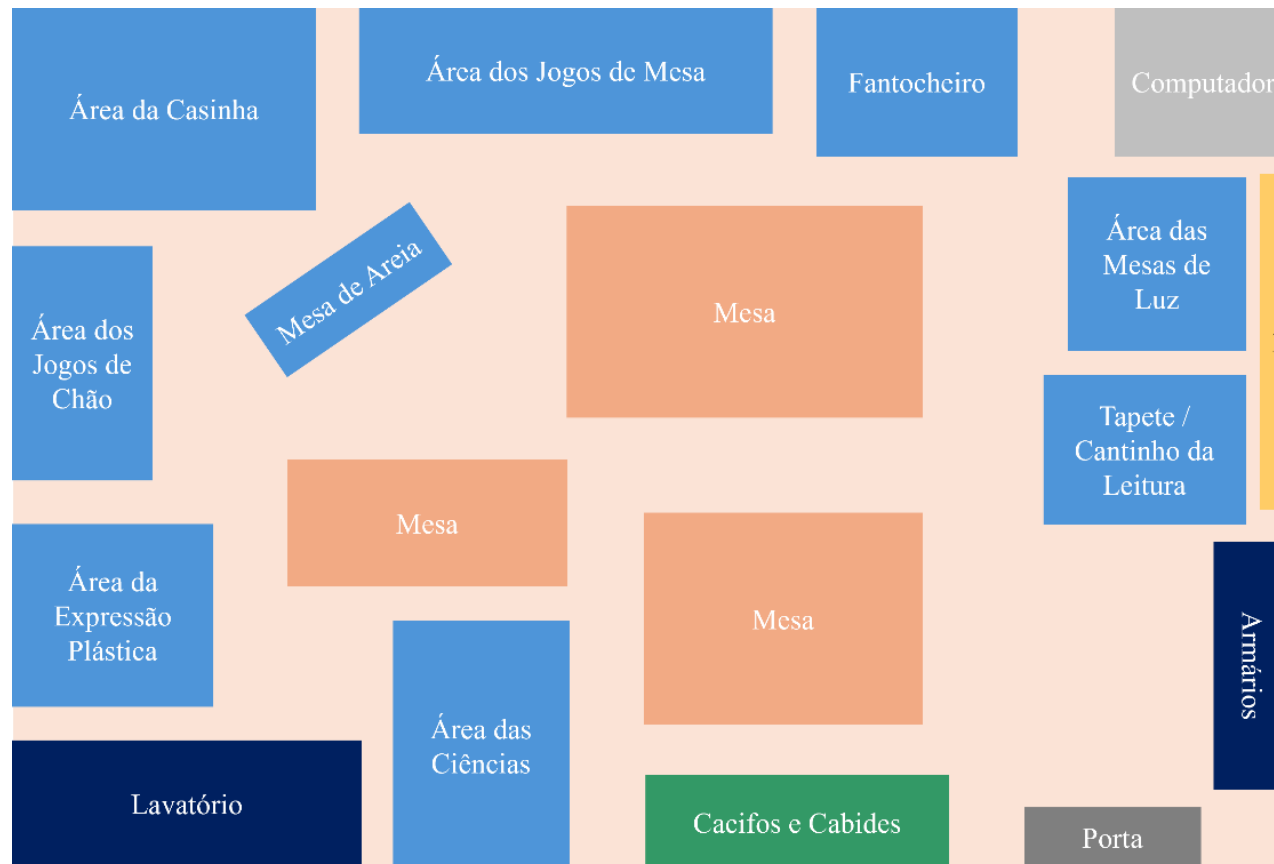
- Silva, A. C. C. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22(1), 187-191. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/140/pdf>
- Silva, 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](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. *Revista Exedra*, 1, 111-118.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398957>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)
- Site da Junta de Freguesia.
- Tomás (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. L. P. (2006). *As rimas e a consciência fonológica*. Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança. Repositorium.  
<https://hdl.handle.net/1822/11780>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A - Planta  
da Sala  
| ' ' | | ' ' |



Legenda:

1- Instrumentos dos registos utilizados em sala.

ANEXO B - Área das  
Ciências

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO C - Área dos Jogos  
de Chão

| | " | | " |



ANEXO D - Área da  
Casinha

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO E - Mesa de Areia

| " " | | " "



ANEXO F - Área da  
Expressão Plástica

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO G - Área das Mesas  
de Luz

| | " | | "



ANEXO H - Área dos  
Jogos de Mesa

| | " | | " |



ANEXO I - Computador

| " ' | | ' |



ANEXO J - Fantocheiro

|' '' | | ''



ANEXO K - Tapete /  
Cantinho da Leitura

| " | | " |



ANEXO L - Cacifos e  
Cabides

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO M - Registros

| " " | | " "



ANEXO N - Agenda  
Semanal

| ' ' | | ' ' |



ANEXO 0 - Tabela de  
Identificação das  
Crianças do Grupo

| | | | |

<b>Criança</b>	<b>Género</b>	<b>Nascimento</b>	<b>Idade em 2024</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Língua Materna</b>
<b>BO.</b>	Masculino	Fevereiro de 2020	4 anos	Portuguesa	Português
<b>BN.</b>	Masculino	Dezembro de 2018	6 anos	Portuguesa	Português
<b>D.</b>	Masculino	Agosto de 2020	4 anos	Brasileira	Português
<b>E.</b>	Feminino	Julho de 2019	5 anos	Portuguesa	Português
<b>GL.</b>	Masculino	Dezembro de 2019	5 anos	Portuguesa	Português
<b>GO.</b>	Masculino	Novembro de 2020	4 anos	Portuguesa	Português
<b>JN.</b>	Masculino	Setembro de 2020	4 anos	Portuguesa	Português
<b>JA.</b>	Feminino	Junho de 2021	3 anos	Portuguesa	Português
<b>JO.</b>	Masculino	Setembro de 2021	3 anos	Portuguesa	Português
<b>LR.</b>	Feminino	Janeiro de 2019	6 anos	Portuguesa	Português
<b>LA.</b>	Feminino	Junho de 2019	5 anos	Portuguesa	Português
<b>LS.</b>	Masculino	Junho de 2019	5 anos	Portuguesa	Português
<b>M.C.</b>	Feminino	Janeiro de 2019	5 anos	Portuguesa	Português
<b>M.L.</b>	Feminino	Junho de 2019	5 anos	Portuguesa	Português
<b>M.E.</b>	Feminino	Janeiro de 2019	5 anos	Brasileira	Português
<b>M.H.</b>	Feminino	Janeiro de 2020	4 anos	Portuguesa	Português
<b>MY.</b>	Masculino	Janeiro de 2020	4 anos	Portuguesa	Português
<b>MS.</b>	Masculino	Março de 2020	4 anos	Brasileira	Português
<b>MN.</b>	Feminino	Junho de 2020	4 anos	Portuguesa	Português
<b>N.</b>	Masculino	Abril de 2020	4 anos	Ucraniana	Ucraniano e Português
<b>P.</b>	Masculino	Junho de 2019	5 anos	Portuguesa	Português
<b>RN.</b>	Masculino	Outubro de 2021	3 anos	Portuguesa	Português
<b>TO.</b>	Masculino	Março de 2019	5 anos	Portuguesa	Português
<b>TS.</b>	Masculino	Outubro de 2019	5 anos	Portuguesa	Português

<b>V.</b>	Masculino	Julho de 2021	3 anos	Portuguesa	Português
<b>Total:</b> 25 crianças					

*Nota.* Tabela organizada pela autora.

ANEXO P - Tabela Relativa  
à Situação Anterior das  
Crianças do Grupo

| ' ' | | ' ' |

Criança	Frequentavam o estabelecimento no ano anterior	
	Sim	Não
<b>BO.</b>	X	
<b>BN.</b>	X	
<b>D.</b>	X	
<b>E.</b>	X	
<b>GL.</b>	X	
<b>GO.</b>	X	
<b>JN.</b>	X	
<b>JA.</b>		X
<b>JO.</b>	X	
<b>LR.</b>	X	
<b>LA.</b>	X	
<b>LS.</b>	X	
<b>M.C.</b>	X	
<b>M.L.</b>	X	
<b>M.E.</b>	X	
<b>M.H.</b>	X	
<b>MY.</b>	X	
<b>MS.</b>	X	
<b>MN.</b>	X	
<b>N.</b>	X	
<b>P.</b>	X	
<b>RN.</b>		X
<b>TO.</b>	X	
<b>TS.</b>	X	

V.		X
----	--	---

*Nota.* Tabela organizada pela autora.

ANEXO Q - Carta de  
Apresentação

|| ' ' | | ' ' |

## Joana Cardoso



Olá, famílias!

O meu nome é Joana Cardoso!

Frequento, atualmente, o 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Estou a realizar, entre os dias 30 de outubro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, a Prática Profissional Supervisionada II (estágio), na -----.

Estou disponível para esclarecer qualquer questão.

Muito obrigada!

ANEXO R - Consentimento  
Informado Entregue às  
Famílias para Recolha de  
Imagens das Crianças

|| '' || | ''

## CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, Joana Cardoso, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (Estágio) na ----- de 30 de outubro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio.

Comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas.

Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

<b>Nome do/a Educando/a</b>	<b>Assinatura do Encarregado/a de Educação</b>

ANEXO S - Consentimento  
Informado Entregue à  
Família da Criança  
Sobre a Qual Realizei o  
Portfólio

| | " | | " |

## CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

Estimado Encarregado de Educação,

Serve o presente consentimento para o informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, necessito de elaborar um portefólio de aprendizagens de uma criança do grupo da Sala dos Piratas.

O propósito do portefólio é documentar, através de registos fotográficos, escritos, ou outros, as experiências de aprendizagem mais significativas da criança. Convido-vos, para tal, a colaborar comigo na construção do portefólio da Maria de Lurdes.

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente para fins académicos. A privacidade da criança e confidencialidade das informações serão garantidas e, assim que estiver concluído, o portefólio será partilhado consigo.

Grata pela sua disponibilidade, encontro-me disponível para os esclarecimentos necessários.

Lisboa, 18 de dezembro de 2024.

Assinatura da Estudante Estagiária:

Eu \_\_\_\_\_,

declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que não se aplica) que seja elaborado o portefólio de aprendizagens do/a meu/minha educando/a.

Assinatura do Encarregado de Educação:

ANEXO T - Guião da  
Entrevista Realizada à  
Educadora Cooperante

| " | | | " |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatária:** Educadora de Infância (PPS II 2024/2025)

**Objetivos:**

- Conhecer o percurso profissional da educadora.
- Compreender qual o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar.
- Conhecer como organiza o trabalho.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como finalidade a obtenção de informação para desenvolver o objetivo “Compreender o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar”, para o relatório da PPS II.</li><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar devolução das transcrições.</li></ul>	

<p><b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<p>Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p>Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p>	
<p><b>C.</b> Abordagem Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora.</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora.</li> </ul>	<p>Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?</p> <p>Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p>	
<p><b>D.</b> Desenvolvimento da Consciência Fonológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como promove o</li> </ul>	<p>Qual é o papel do educador de infância na promoção do desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar?</p>	

	desenvolvimento da consciência fonológica.	<p>Como é que promove esse trabalho, na prática, com o grupo de crianças? Quais são os momentos mais propícios para o fazer? Que recursos aplica?</p> <p>Quais são os processos de aquisição da consciência fonológica (com as crianças de 4 e 5 anos)?</p>	
<p>E. Observação, Planificação / Documentação / Avaliação (no geral e no trabalho da consciência fonológica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</li> <li>• Compreender como é elaborada a planificação educacional.</li> </ul>	<p>Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplica?</p> <p>Como é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos)?</p>	<p>Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional.</p>

			<p>Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p> <p>Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.</p>
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar.</li> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> </ul>

ANEXO U - Transcrição da  
Entrevista Realizada à  
Educadora Cooperante

| | " | | " |

**Estagiária:** Vou começar a entrevista à Educadora Cooperante. Os objetivos são, então, conhecer o percurso profissional da educadora, compreender qual o papel da educadora de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na educação pré-escolar e conhecer como organiza o seu trabalho. O primeiro bloco de informação é a legitimação da entrevista e tem como finalidade a obtenção de informação para o desenvolvimento do objetivo do relatório, que é compreender o papel do educador de infância na promoção do trabalho da consciência fonológica na educação pré-escolar. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Peço, mais uma vez, autorização para gravar o áudio.

**Educadora:** Sim, autorizo.

**Estagiária:** E depois irei devolver a transcrição da entrevista. O segundo bloco é a definição do perfil da entrevistada, para conhecer o seu percurso profissional. Qual é, então, o seu percurso formativo e profissional?

**Educadora:** Então, é assim: trabalho como educadora de infância desde 1989. Comecei por estagiar, depois fiquei na escola onde fiz o estágio. Depois, passados seis anos, fui coordenar, o que não gostei. Estive seis anos a coordenar. Não gostei, não foi assim aquilo que esperava porque gostava mais de trabalhar no direto. Voltei a trabalhar no direto com um grupo numa escola onde estive um ano. Depois, isto sempre no particular, candidatei-me à organização de um jardim-de-infância desde o início, na sua construção, no espaço, organização pedagógica e onde estive catorze anos, nesse colégio. Depois, devido a problemas económicos do País, fui convidada a sair desse colégio e comecei a trabalhar no público. Estou no público desde 2015, do qual gostei e estou a gostar. É diferente, mas estou a gostar. Também é para falar sobre as formações?

**Estagiária:** O que quiser...

**Educadora:** Nestes anos todos, fiz algumas formações, entre as quais dou alguma importância à parte de... Fiz duas na Gulbenkian, uma de Expressão Plástica, outra de Expressão Musical. Depois, fiz um curso na Faculdade de Motricidade Humana: Motricidade Infantil. Depois, fiz de Educação Especial. Nestes anos todos, tenho feito formações porque acho que me devo estar sempre a atualizar, e a aprender coisas, e partilhar e receber outras informações. Acho isso muito importante.

**Estagiária:** Certo. Então, há quanto tempo é que exerce funções de educadora de infância?

**Educadora:** Desde 1989, por isso, há alguns...

**Estagiária:** Há alguns... Ok. O próximo bloco de informação é a abordagem pedagógica. Queria então saber quais são os seus princípios pedagógicos que fundamentam e sustentam a sua prática.

**Educadora:** Bem... Em termos de metodologia, é?

**Estagiária:** Sim.

**Educadora:** Na minha prática pedagógica, eu utilizo o modelo pedagógico *High Scope*, que tem como peça central a aprendizagem ativa. Também utilizo o modelo *Reggio Emilia*, que tem como peça central desenvolver as habilidades da criança, criando uma criança autónoma e confiante. E, por último, talvez o modelo Montessoriano, onde cada criança possui um ritmo próprio de aprendizagem e eu devo respeitá-lo.

**Estagiária:** E como é que os implementa, na prática?

**Educadora:** Ora, eu crio um ambiente de aprendizagem que é organizado de forma que as crianças sejam autónomas, independentes, tenham a liberdade de escolher, apesar de eu também ter sempre atividades pré-pensadas, não é?

**Estagiária:** Estruturadas...

**Educadora:** Sim, estruturadas, exatamente.

**Estagiária:** E, à parte dessas metodologias, há outros princípios que tenha sempre presentes, que considere na prática?

**Educadora:** Quer dizer, eu acho que o nosso papel como educadoras é ajudar a criança no seu desenvolvimento, orientando as suas ações e permitir-lhes novas descobertas.

**Estagiária:** Muito bem. Agora em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica, queria tentar perceber qual é que acha que é o papel do educador de infância na promoção do desenvolvimento da consciência fonológica na educação pré-escolar.

**Educadora:** Ora, é um papel importante no início de vida. Eu acredito que os cinco primeiros anos de vida das crianças são os mais importantes. E, então, mesmo na aquisição da linguagem oral, acho importante, e o saber falar, estruturar frases como deve

ser. Acho isso muito importante. Agora, em termos de atividades, não sei se também é para referir...

**Estagiária:** Exato. Eu ia perguntar-lhe como é que promove esse trabalho na prática com o grupo, sim.

**Educadora:** Fazermos jogos com palavras, fazer jogos musicais, devido ao som. Trabalhar o som, a intensidade do som, o timbre, o diferenciar de sons, que também tem que ver com o timbre. E na parte... O brincar com a palavra, procurar sons, rimas, dividir por sílabas, a palavra, batimentos...

**Estagiária:** Queria também perguntar quais são os momentos mais propícios para o fazer, do dia do grupo.

**Educadora:** É assim: eu tenho dois momentos de trabalho de grande grupo. Tenho um momento de manhã, em que reúno o grupo, e depois tenho outro momento à tarde, após almoço. Eu acho que são dois momentos que consigo trabalhar em grande grupo, deixando os outros momentos para atividades autónomas e outras orientadas.

**Estagiária:** Certo. E que recursos aplica nesses momentos?

**Educadora:** Os recursos... Nos momentos de grande grupo?

**Estagiária:** No trabalho da consciência fonológica.

**Educadora:** Eu posso utilizar recursos humanos e recursos de diversos materiais, instrumentos, imagens, a escrita, leitura de histórias, o contar, os fantoches, caixa de luz... Sei lá, há tantas situações e recursos que nós temos oportunidade de utilizar. Basta ter criatividade.

**Estagiária:** Exato. E quais são os processos de aquisição da consciência fonológica com as crianças de quatro e cinco anos?

**Educadora:** Quais os?...

**Estagiária:** Os processos de aquisição.

**Educadora:** Ora, sobre esse assunto, nós estruturamos, ou ajudamos a que as crianças estruturarem convenientemente uma frase. A muitas delas ou faltam artigos ou faltam os verbos... E nós ensinamos como é a estrutura da frase. E, depois, vamos andando um bocadinho para trás. É o falar corretamente determinada palavra, depois é o dividir a palavra em sílabas, depois é, por exemplo, brincar e escolher uma palavra por semana e dizer qual é a primeira letra, qual é a última letra, quantas sílabas é que essa

palavra tem. Pronto, é um jogo o qual ainda não comecei a fazer este ano, mas tenciono fazê-lo já mais chegado à Páscoa porque vejo que o grupo já consegue acompanhar um trabalho destes.

**Estagiária:** Certo. Agora, relativamente à observação, planificação, documentação e avaliação, no geral e no trabalho da consciência fonológica, queria perceber como é que planifica o seu trabalho durante o ano letivo, se é através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, e que critérios aplica.

**Educadora:** Então, é assim: primeiro, no início do ano, se não conheço as crianças, faço um trabalho de conhecimento parte a parte e ver até que ponto... caracterizando o grupo. A partir daí, eu vejo o que poderei ou o que devo trabalhar com essas crianças. Em termos de planificação, faço-a semanal, mas muitas vezes mudo porque outras coisas vão surgindo e eu vou...

**Estagiária:** Consoante o interesse...

**Educadora:** Exatamente. Eu vou retirando ou vou aumentando... Pronto, não é nada fixo. Apesar de haver atividades fixas e nós temos o plano anual de atividades em que temos atividades fixas, outras vão surgindo e em termos de planeamento de sala, é semanal.

**Estagiária:** Ok. E como é feita a avaliação das crianças, procedimentos e instrumentos?

**Educadora:** A avaliação das crianças... Eu sou uma pessoa que regista pouco, tenho tudo a nível mental, vou pensando, vou observando e depois tento realmente registar, porque é importante fazê-lo no papel, deixar mesmo o registo escrito para que nada nos falhe. Mas é muito aquele registo, aquela observação direta e *a posteriori* faço o registo escrito. Posso utilizar e tenho tabelas, algumas são feitas por mim, outras não. Depois, também temos a avaliação, o registo de avaliação.

**Estagiária:** Pronto. E também queria perguntar se é o estabelecimento que determina os seus procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como a sua planificação.

**Educadora:** Se é o agrupamento ou se é o departamento?...

**Estagiária:** Sim, se é o estabelecimento, a organização...

**Educadora:** Não. Quer dizer, cada uma de nós tem os registos que quiser e o registo de avaliação. Basta dizer que nós somos aqui cinco e todas nós trabalhamos de forma diferente. Depois... Por isso, também temos formas diferentes de fazer o registo. No final de cada semestre, nós temos um registo de avaliação e, esse sim, foi organizado no departamento por nós, educadoras. De momento, só estou eu das que organizaram este registo. De contrário... Depois, o que se escreve ali, nós temos itens que achamos importantes que sejam referidos, mas depois cada educadora faz a avaliação da forma que quiser, é autónoma.

**Estagiária:** Ok. Queria perceber se são usados alguns instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. Os instrumentos...

**Educadora:** Se são usados...

**Estagiária:** Instrumentos. Disse que vai pensando e registando...

**Educadora:** Sim, e vou registando. É como eu digo, tenho registos... Tenho quadros em que eu, por exemplo, se vou trabalhar na parte da motricidade larga, e faço uma atividade já planeada, essa atividade eu tenho um objetivo para ela e uso a estratégia tal. E isso tenho como registar e, depois, se a criança alcançou ou não alcançou, ou como é que ela está neste momento. Se evolui, se precisa de evoluir, se está bem.

**Estagiária:** E, por fim, era para perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças. Já percebi que sim.

**Educadora:** Claro que sim, que é.

**Estagiária:** Pronto, para concluir, queria perguntar se se recorda de algo que considera pertinente referir em relação aos aspetos que abordámos.

**Educadora:** Não, não tenho assim nada a acrescentar.

**Estagiária:** Nada a acrescentar. Queria agradecer a sua disponibilidade e ficamos por aqui. Obrigada.

**Educadora:** De nada, foi um gosto.

--//--

ANEXO V - Reflexões  
Semanais Utilizadas

| " " | | " "

## 7.<sup>a</sup> Reflexão

### Famílias e o meu contexto

Nesta reflexão, irei ponderar sobre as famílias em relação ao contexto em que me encontro a realizar a prática, mobilizando também notas de campo sobre esta realidade.

Primeiramente, é importante referir que a “família”, segundo Bronfenbrenner (2005/2011), citado por Petrucci *et al.* (2016), “é o principal contexto de desenvolvimento humano”, no qual se verificam as “primeiras interações sociais das crianças”, sendo referido ainda que tem aqui início a aprendizagem de “conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização dos indivíduos” (p. 393). Dessen e Polonia (2016) acrescentam que esta é também considerada “a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança” (p. 22). Verifica-se assim a extrema importância que assume a família na formação do indivíduo.

Neste sentido, é pertinente referir o conceito de vinculação. Este tipo de ligação “liga a criança a uma ou mais figuras estáveis e tidas como únicas, ao longo da sua vida” (Cardoso & Veríssimo, 2013). As autoras afirmam ainda que “estas relações são construídas no contexto das interações entre a criança e a figura de vinculação”, sendo estabelecidas como “um sistema de controlo comportamental que regula os comportamentos de proximidade e de exploração do meio”, referindo que “a segurança na vinculação reflecte-se pela forma como as crianças organizam os seus comportamentos de modo a manter um equilíbrio entre a sua necessidades de protecção e conforto e a sua necessidade de explorar o ambiente ao seu redor (Bowlby, 1971; Monteiro, Veríssimo, Vaughn, Santos, & Fernandes, 2008, citados por Cardoso e Veríssimo, 2013).

Deste modo, e tendo-se mencionando a criança, é importante referir que muitos anos de investigação, avaliação e discussão sobre os princípios do “sucesso educativo”, têm vindo a demonstrar quão fundamental é a função dos pais em relação aos seus filhos na constituição de “expectativas positivas sobre o percurso escolar, a médio e longo prazo” (Albright & Weissberg, 2010; Epstein, 2011; Silva, 2009, citados por Mata & Pedro, 2021, p. 10).

Neste sentido, no mesmo documento é mencionado igualmente que os atos de envolvimento dos pais na motivação das crianças e no seu propósito de aprendizagem anuncia-se no auxílio à elaboração de princípios educativos, ao encorajar o esforço da criança e ao partilhar expectativas relativamente ao processo de aprendizagem (Mata & Pedro, 2021).

Deste modo, é relevante referir que constituir ligações fortes e parceiras entre os profissionais de educação e os pais são aspetos necessários a ter em consideração,

porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança (Deslandes, 2001, citada por Mata & Pedro, 2021, p. 11).

Rocha (1996) menciona que a relação família-escola-família se estabelece desde o momento em que “a criança começa a frequentar a escola e é, de uma maneira geral conduzida por esta por todo o tempo que lá permanece” (p. 193).

No contexto em que me encontro a realizar a prática, creio que existe uma relação próxima entre a equipa de sala e as famílias, que se verifica em diversos momentos do ano. Deste modo, Morgado *et al.* (2020) referem que “escolas e famílias deverão conjuntamente trabalhar no sentido de concorrerem para um mais pleno desenvolvimento da criança nas vertentes educacionais e de socialização” (p. 58).

Mata e Pedro (2021) mencionam a comunicação eficaz que se deve estabelecer entre a escola e a família, afirmando que que é um dos fatores chave para propiciar a cooperação das famílias. É referido que quando os profissionais e os pais comunicam adequadamente, as relações de confiança estabelecem-se mais facilmente, devido à proximidade estabelecida e à perceção das dificuldades, funções e propósitos de ambos (Mata e Pedro, 2021). As autoras mencionam Swick (2003) e os quatro comportamentos comunicativos centrais que considera, como sendo a “proximidade e disponibilidade”, a

“sensibilidade”, a “flexibilidade” e a “segurança” (Swick, 2003, citado por Mata & Pedro, 2021).

Em relação ao contexto em que me encontro, constato que a Educadora comunica constantemente com as famílias, seja no momento de chegada à sala e despedida, como pelos meios tecnológicos, quando é necessário enviar informações, avisos, fotografias, entre outros.

Mata e Pedro (2021) mencionam o ‘envolvimento parental’ no dia-a-dia dos filhos no jardim de infância, referindo que pode surgir de diversas formas, como na interação com estes e com os educadores, comunicando sobre o que fizeram no jardim de infância ou falando com outros pais (Mata & Pedro, 2021). Grolnick & Slowiaczek (1994), citado por Mata e Pedro (2021), referem que este conceito de envolvimento parental é “entendido como um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos, em domínios específicos” (p. 12).

As mesmas autoras referem que esta participação pode assumir diversas formas, como reuniões, eventos do JI ou envolvimento mais direto “em tarefas e atividades, tanto na sala como no contexto em geral e que se enquadra numa participação em regime de voluntariado, que pode ser mais ou menos estruturada” (Mata & Pedro, 2021, p. 68), como se verá em seguida.

Neste sentido, importa referir que, como futura educadora, pretendo ter em consideração a comunicação com as famílias e a partilha de informação, considerando as suas opiniões e sugestões. Pretendo também promover o seu envolvimento no dia-a-dia do grupo, solicitando ou sugerindo a sua intervenção e/ou participação voluntária. É relevante mencionar que estarei sempre disponível para conversar e “discutir” questões que se coloquem pertinentes com as famílias, apoiando-as em diferentes momentos.

Assim, presenciei já algumas situações em que se verifica esta relação e envolvimento. Um dos momentos em que as famílias se deslocam à sala da criança é nos aniversários. Assim, o seguinte excerto de nota de campo retrata um destes momentos: “a equipa de sala organizou a sala para preparar a festa do RN. A mãe chegou e trouxe bolo e cantámos os “Parabéns”” (Nota de Campo, n.º 5). Referindo-me ainda a um outro momento festivo, os pais poderão assistir, mais tarde, à festa de Natal do estabelecimento,

na qual as crianças irão apresentar um espetáculo. Neste sentido, uma das formas mencionada de participação dos pais no JI é a participação em eventos, em que, segundo Mata e Pedro (2021) se criam “oportunidades de contacto informais, sem exigirem grandes recursos na organização, e que possuem uma carga afetiva positiva importante” (p. 70).

O seguinte excerto das notas de campo corresponde a um momento que surgiu no âmbito do projeto sobre germinação que tenho vindo a desenvolver em sala com o grupo. Este foi marcado pelo envolvimento da família.

A Educadora sugeriu que alguns elementos das famílias também semeassem connosco. E Educadora iria também pedir a uma mãe que trouxe já pezinhos de legumes noutra momento, se conseguiria voltar a trazer. E eu sugeri também que seria interessante a senhora ajudar-nos a plantar na horta. (Nota de Campo, n.º 22).

A atividade foi então concretizada, porém, uns dias antes, observei que

No momento da chegada, reparei que o V. chegava com a mãe e trouxe um saco com algo dentro. Percebi que eram os pés de alguns legumes (Alface roxa e alface verde, cebola e alho francês). (...). Agradei muito.

Perguntei se a mãe estaria interessada em vir plantar connosco o que tinham trazido e combinámos o dia em que lhe daria jeito. (Nota de Campo, n.º 26).

Considerarei que seria muito interessante envolver esta mãe no projeto, porque faria todo o sentido, tendo em conta que a senhora tinha já, anteriormente, disponibilizado os pés dos legumes. Achei que seria também um momento ótimo para envolver a família no projeto em questão.

O excerto seguinte retrata o desenvolvimento da atividade de plantação dos legumes trazidos.

Descemos e a mãe do V. estava à nossa espera para plantarmos (como tinha sido combinada anteriormente) os pézinhos que tinham trazido de alface, alho francês e cebola.

Fomos para a horta e foram selecionadas algumas crianças (JA., G., R. e JO.) para realizarem a plantação comigo, como V. e com a mãe. As restantes crianças ficaram a observar a atividade. Começámos por distribuir as pás pelas crianças e estas começaram a realizar os buracos nas terras; eu e a mãe auxiliámo-las.

De seguida, colocámos os pézinhos dos legumes mencionados na terra um a um e tapámo-los. Posteriormente, reguei a plantação, com a mangueira e com o auxílio das crianças. (Nota de Campo, n.º 28).

Esta foi então uma das atividades que incluiu a participação de uma mãe em modelo voluntário, tendo sido uma atividade relativamente estruturada. É necessário mencionar que senti, através da sua realização, que o envolvimento da mãe foi bastante positivo e acarretou diversas vantagens para o grupo, tendo sido uma experiência muito rica para as crianças.

Foi ainda desenvolvida uma outra atividade no âmbito do projeto, na qual foi sugerida o envolvimento das famílias. Tratou-se da confeção de uma sopa em que sugeri então às famílias que trouxessem para a escola legumes correspondentes aos que semeámos e plantámos ou outros, para a realizar. Isto justifica-se visto que os legumes da horta não cresceram ainda. A citação seguinte corresponde a um excerto das notas de campo desta atividade.

As crianças e os pais trouxeram os legumes para a sala (como sugeri anteriormente às famílias). Reunimos muitos e diferentes legumes, [...]. Eu trouxe também alho francês e chuchu. A atividade foi muito interessante e envolveu as crianças em diferentes momentos. Estas demonstraram-se bastante satisfeitas (Nota de Campo, n.º 36).

Para concluir, é importante mencionar que González Fontão (2000), citado por Morgado *et al.* (2020), afirmam que quando as relações entre as famílias e as escolas “são mínimas ou negativas, a criança pode apresentar dificuldades de adaptação ao longo do

seu processo de escolarização” (p. 60). Morgado *et al.* (2020) mencionam também que o “envolvimento dos pais na escola acarreta efeitos positivos em todos os graus de ensino e, quando os valores da escola coincidem com os valores da família, a aprendizagem processa com muito maior facilidade” (p. 60).

É aqui relevante mencionar o modelo *Touchpoints* abordado em aula. Este “é um modelo de apoio à família que acredita e reforça o sentido de competência das mesmas, no entanto, não só não é um modelo prescritivo com direções exatas para os profissionais, como também não é prescritivo para os pais” (Castelão *et al.*, 2015). As autoras referem que “o profissional ouve os pais, valoriza as suas forças e acompanha (se solicitado) na procura de soluções, guiado por um conjunto de princípios” (Castelão *et al.*, 2015).

É compreensível, deste modo, a importância do envolvimento da família no contexto educativo, sendo que este envolvimento pode assumir diversos contornos. Terá, sem dúvida, como referido, diversos benefícios associados e a aprendizagem será otimizada. Como futura profissional, pretendo assim promover este envolvimento, de modo a propiciar a construção de relações fortes e saudáveis entre crianças e as suas famílias e a proporcionar ambientes ricos e estimulantes de aprendizagem.

## Referências

Cardoso, J. & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 4(31), 393-406.

<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/807/732>

Castelão, A. S., Pinto, D., & Fuertes, M. (2015). O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 76-94). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4563/1/Castel%c3%a3o%2c%20Pinto%20e%20Fuertes.pdf>

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.  
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).  
<https://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Morgado, E. M. G., Rodrigues, J. B., & e Silva, L. L. F. (2020). A Escola e a Família: Reflexões Sobre uma Relação Necessária e Intemporal. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 13(1), 57-65.  
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/32303/1/20610376.pdf>

Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402.  
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v24n2/v24n2a01.pdf>

Rocha C. (1996). Relação Escola/Família – da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. *Educação, sociedade e culturas*, 191-198.  
<https://hdl.handle.net/10216/14438>

## **12.ª Reflexão**

### **Reflexão final (estágio)**

Ao longo desta composição, irei refletir relativamente ao estágio que concluí, sendo esta a última reflexão realizada no âmbito da PPS II.

Neste sentido, importa começar por mencionar que este estágio se revelou uma experiência realmente enriquecedora. Senti que fui bem recebida e acolhida, tanto pela coordenadora e equipa de sala, mas principalmente pelo grupo de crianças.

Constatei que estas sempre se demonstraram bastante curiosas e interessadas pelo que as rodeava, o que suscitou conversas relevantes e interessantes, sobre diversos temas, entre mim e o grupo. Um destes temas deu então origem ao projeto implementado, sobre a germinação. Foi também interessante compreender os interesses das crianças desta geração e compreender as diferenças e semelhanças entre as várias crianças do grupo. Foi-me também possível verificar contrastes entre as crianças de diferentes idades. Estas demonstraram diferentes interesses, formas de comunicar e lidar com os outros. Contudo, constatei que, muitas vezes, as crianças brincavam juntas, como, por exemplo, as crianças de 4 e 5 anos, mas também crianças de 5 anos brincavam com as de 3, acolhendo-as no seu grupo, apesar de este ser constituído por um grande número de crianças mais velhas. Verifiquei, portanto, que as crianças tinham uma boa relação entre si, apesar dos conflitos ocasionais.

Após o estágio em âmbito de creche da PPS I, foi bastante interessante, no regresso ao estágio em pré-escolar, no âmbito da PPS II, relacionar-me, conhecer e comunicar com estas crianças mais velhas, como se verificou no estágio do 3.º ano da Licenciatura. Foi interessante constatar as diferenças entre estas e as crianças de 2 e 3 anos com as quais tive contacto, ao longo da PPS I. Já não estava acostumada e, nesse sentido, foi realmente curioso perceber o quanto estas crianças eram, claro está, mais faladoras e crescidas, sendo possível estabelecer outro tipo de conversas.

Toda a experiência vivida neste contexto de estágio se revelou uma aprendizagem, nas suas diversas vertentes. Primeiramente, em contexto de sala, observei diferentes formas de ensinar e, principalmente, formas de estar com o grupo de crianças. É também relevante referir que tive oportunidade de brincar em diversos contextos com o grupo,

como em sala, no recreio, no espaço das “Mãos na terra” (uma espécie de cozinha de lama), o que também se traduziu em aprendizagem para mim.

É importante mencionar que a implementação do projeto foi importante mesmo para o meu crescimento pessoal e profissional. Uma vez que o tema do projeto incidiu sobre algo que não me era tão familiar (a germinação de plantas), não estando, portanto, com completa confiança e segurança, este foi bastante útil para aprender mais sobre o assunto. Através da realização das diversas atividades, pude alargar os meus conhecimentos. Neste sentido, enquanto futura educadora, poderei implementar atividades relacionadas com a plantação e germinação de plantas, sendo que estarei mais consciente e bem preparada para abordar o assunto.

Ao longo da PPS II, aprendi com os diversos intervenientes neste processo, fossem estes as crianças, coordenadora, equipa de sala, as restantes educadoras e mesmo os professores do 1.º Ciclo, que me auxiliaram ocasionalmente. Todos se demonstraram bastante prestáveis e disponíveis para me ajudar em diversos momentos. Constatado assim, que a PPS II se revelou bastante útil para a minha formação, visto que me deu a conhecer práticas e formas de estar, assim como me permitiu a aquisição de novos conhecimentos e, sem dúvida, muitas aprendizagens, que me serão úteis no futuro. Por isso, estou muito agradecida.

Segundo Scalabrin e Molinari (2013), é importante que o estagiário tenha contacto com a realidade da educação e, a partir daí, prepare o futuro como profissional da área da educação, “fazendo realmente a diferença onde quer que se encontre” (p. 3). As mesmas autoras acrescentam que

o estágio é uma prática importante, pois apresenta grandes benefícios para a aprendizagem, para o progresso do ensino no que se refere à sua formação, levando em conta a importância de se colocar em prática uma atitude reflexiva no começo da sua vida como educador (Scalabrin e Molinari, 2013, p. 5).

Considero ainda importante mencionar que, como último estágio do meu percurso formativo, este reveste-se ainda de um maior significado por ter sido a última experiência que tive como estagiária, sendo, portanto, muito marcante. Deste modo, a próxima experiência que terei em contexto de sala será já, assim aguardo, como Educadora de

Infância. Nesse momento, serei já responsável por um grupo e, assim, terei a responsabilidade de também criar condições de aprendizagem e desenvolvimento para essas crianças. Neste sentido, estou bastante entusiasmada e expectante para essa fase da minha vida, um momento para o qual trabalhei ao longo destes últimos anos.

## Referência

Scalabrin, I. C. & Molinari, A. M. C. (2013). *A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas*. Revista UNAR, 7(1).  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56933766/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio-libre.pdf?1530796862=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA\\_IMPORTANCIA\\_DA\\_PRATICA\\_DO\\_ESTAGIO\\_SUPE.pdf&Expires=1739810432&Signature=C7tX~bC7M9yhMJ4yx4wrLyDSkdgoUhrC1fWUyC6qWt3wX8-aeRmmtbkTpg~9xoidjNY-IKKwXYvyWUID5yWhLOy3vBbNsVQIZUkPd3TpkKVKYG0zqmsnfuWR8~VNV3ry~-HbxGulpbmpnhzAtMQe5Megf-1mRZFlo1pkRVWxA-mJtPUZbfmQLH5js3QBw6n5Blmveg7pmqVui7T661fP3y9RlpSfcl7JEmLbpI3lyh9XWDbmZsgGIuirsMqTshIdXAry-9aupUQnKg5F4zPFXHdDkn2xscM1yfJQnSOCehIcO2ULeZQoS4sw3ryublJITZNUMJ~doFsaZh~8w8MTw\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56933766/3_a_importancia_da_pratica_estagio-libre.pdf?1530796862=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_IMPORTANCIA_DA_PRATICA_DO_ESTAGIO_SUPE.pdf&Expires=1739810432&Signature=C7tX~bC7M9yhMJ4yx4wrLyDSkdgoUhrC1fWUyC6qWt3wX8-aeRmmtbkTpg~9xoidjNY-IKKwXYvyWUID5yWhLOy3vBbNsVQIZUkPd3TpkKVKYG0zqmsnfuWR8~VNV3ry~-HbxGulpbmpnhzAtMQe5Megf-1mRZFlo1pkRVWxA-mJtPUZbfmQLH5js3QBw6n5Blmveg7pmqVui7T661fP3y9RlpSfcl7JEmLbpI3lyh9XWDbmZsgGIuirsMqTshIdXAry-9aupUQnKg5F4zPFXHdDkn2xscM1yfJQnSOCehIcO2ULeZQoS4sw3ryublJITZNUMJ~doFsaZh~8w8MTw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

ANEXO W - Notas de  
Campo da PPS I

| | ' ' | | ' ' |

**Nota de Campo**  
**N.º 8**

**Data:** 23/02/2024

**Local:** Estabelecimento particular de solidariedade social (Alcântara, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h30	<p>A hora da manhã decorreu normalmente. No momento em que cheguei à sala, estavam muitas crianças a entrar. Fizemos a reunião habitual. De seguida, fomos para o tapete para ouvirmos a história que a L. trouxe de casa. A história chama-se “Coragem, pequeno caranguejo”. A L. começou a “contar” a história, falando sobre as imagens e falando sobre o que via. De seguida, foi a vez da Educadora Marta contar a história na íntegra. De seguida, estivemos a brincar nas áreas da sala. Eu estive com a E. e a MA. na Área dos Jogos de mesa a fazer um <i>puzzle</i> dos animais e um jogo de madeira de montagem dos ursos, sendo que, por vezes, chegavam outras crianças interessadas naquilo que fazíamos. Íamos falando sobre os animais e os diferentes sons que estes fazem. Posteriormente, desloquei-me para a Área da Dramatização, onde estavam duas crianças a empilhar vários objetos em cima da mesa e observei-as. Depois perguntei se podia brincar com elas e sentei-me no chão e depois numa das cadeiras desta área. Várias crianças vieram ter comigo, mesmo as que estavam a brincar na Área dos Jogos de mesa e, enquanto conversava com elas,</p>	

<p>ofereceram-me diversas “comidas” que prepararam. Depois fui à Área do Descanso/calma, ao encontro do S.R., uma criança menos faladora, que estava sentada num dos sofás a ler um livro do “Noddy”. Estava a ver uma página com diversas imagens. Eu perguntei-lhe o nome daquilo que ia apontando e ele respondeu-me sempre o nome correto. Depois, diversas crianças aproximaram-se de nós com livros. Depois, estive a ver um livro sobre os animais e os sons que estes emitem com algumas crianças. Posteriormente, a Educadora sugeriu que fossemos dar uma corrida ao recreio antes do almoço. Portanto, já no exterior, estivemos a aquecer o corpo e a fazer corridas, com diversos tipos de deslocamento, incluindo um sugerido por mim, a passada de gigante. Em seguida, regressámos e as crianças foram almoçar. O almoço decorreu normalmente e depois foi a hora da sesta. Antes da minha hora de almoço, eu e a Educadora fomos para o gabinete para que eu pudesse esclarecer algumas questões e conversarmos um pouco sobre as crianças.</p> <p>Quando regresssei à sala, algumas crianças já estavam acordadas. A tarde decorreu normalmente. A Educadora Marta e a Auxiliar de Ação Educativa Marta trocaram as fraldas das crianças e eu ajudei-as a vestir e calçar. Depois foram lanchar.</p>	
--	--

### **Nota de Campo N.º 10**

**Data:** 27/02/2024

**Local:** Estabelecimento particular de solidariedade social (Alcântara, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h30	<p>O dia começou com a reunião habitual. De seguida, as crianças foram brincar nas áreas da sala enquanto o O., a E., a MA. e o H. estavam a fazer digitinta numa mesa com a Educadora. Eu estive nas construções com a KE., o NA., o HK. e a KY. A KE. fez-me um bolo de anos e, com uma peça de madeira a fingir de faca, cortou várias “fatias”. A MA. estava na Área de Dramatização e veio ter comigo várias vezes oferecer-me “Coca-Cola”, “sumo”, entre outras coisas. Depois fui para o Atelier de Artes Plásticas ver o que as crianças estavam a desenhar. O S.V. disse que estava a fazer "bolinhas". Eu arranjei uma folha e fiz também um desenho, uma flor. A J. estava próxima de mim e estava triste por não fazer digitinta, por isso, chamei-a para vir ter comigo e abracei-me. Perguntei se queria fazer uma nuvem no meu desenho e ela disse que sim. Pegou na caneta azul e fez um desenho e, com outras canetas, várias bolinhas. Levantei-me para ver os desenhos que as crianças na mesa da digitinta estavam a fazer. A J. aproximou-se de mim e mostrou-me o desenho terminado. Na mesa da digitinta, a Educadora pressionou uma folha branca em cima dos desenhos realizados com tinta para estes ficaram na folha. De seguida, foi pedido que as crianças arrumassem as áreas</p>	

	<p>e fomos todos para o recreio, no qual estavam presentes crianças de mais três salas e as respetivas educadoras. Estive a brincar com algumas crianças, sentando-me com elas no chão. Num momento, o O. encontrou uma pedra e estava a tentar escrever no chão com ela. Eu pedi emprestada e também tentei desenhar, fazendo vários rabiscos para que as crianças vissem. Várias crianças aproximaram-se de nós e sentaram-se a ver o que estávamos a fazer, querendo também participar. A J. também se juntou, trazendo várias pedras para utilizarmos, incluindo umas vermelhas que, ao riscar, deixavam um tom alaranjado. As crianças demonstraram-se muito entusiasmadas durante este momento, querendo, muitas delas, experimentar riscar com as pedras. De seguida, voltámos para dentro para o almoço. Posteriormente, as crianças foram fazer a sesta. À tarde, eu auxiliei na muda de roupa das crianças que necessitavam e também a calçar a maioria das crianças. De seguida, foram lanchar.</p>	
--	--	--

**Nota de Campo N.º 24**

**Data:** 08/04/2024

**Local:** Estabelecimento particular de solidariedade social (Alcântara, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências

9h30	<p>Cheguei à sala e as crianças mostraram-se entusiasmadas, abraçando-me. Realizámos a reunião, em que partilhei o que fiz nas férias e o grupo contou o que fez no fim de semana.</p>	
10h	<p>Depois, fomos para o tapete e a Educadora contou a história <i>Uma cor apenas sua</i>.</p> <p>De seguida, a Educadora mostrou um jogo que tinham feito com material reciclado. Depois, perguntou o que as crianças gostariam de fazer e muitas deles responderam “Jogos”. Assim, estas crianças estiveram a fazer jogos na mesa de centro da sala. Eu estive com outras crianças a fazer jogos na Área de Jogos de Mesa.</p>	
11h	<p>Posteriormente, fomos para o exterior. Eu estive a correr com as crianças e a brincar com elas no chão.</p>	

ANEXO X - Notas de Campo  
da PPS II

| ' ' | ' ' |

## Nota de Campo

N.º 2

**Data:** 01/10/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h	<p>Cheguei à sala. Em conversa com a Educadora, esta indicou-me que a Coordenadora viria ao nosso encontro para falar connosco. Fui até ao gabinete da Coordenadora e esta elucidou-me que iria para outra sala com outra educadora. A Educadora em questão foi ao nosso encontro e apresentou-se. De seguida, fui para a respectiva sala. As crianças do grupo estavam a fazer uma roda e a Educadora pediu-lhes que verificassem se estava alguma coisa de diferente na sala. Muitas crianças olharam imediatamente para mim e, de seguida, a Educadora apresentou-me.</p> <p>Posteriormente, a Educadora apresentou-me a uma senhora presente na sala, como sendo atriz de um teatro.</p>	
9h30	<p>As crianças saíram da sala e dirigiram-se ao espaço exterior com a atriz. Esta organizou-os em roda e realizou diversos exercícios de movimento do corpo com e sem objetos.</p> <p>De seguida, as crianças foram sentar-se às mesas do recreio para o lanche da manhã. Quando acabaram foram brincar pelo espaço. A M.C., a M.L. e a ME. Chamaram-me para brincar com elas às escondidas. Primeiro comecei eu a contar e depois também me escondi.</p> <p>Momentos depois, o grupo voltou para dentro e sentou-se em roda. A Educadora explicou que era o Dia Internacional</p>	

11h	<p>da Música e mostrou um rolo de cartão e explicou que seria para fazer uns tamboretas.</p> <p>As crianças foram brincar pela sala, enquanto a Educadora terminava de colocar uma parte dos tamboretas.</p> <p>Brinquei com algumas crianças com peças de plástico com ímanes, na Área dos Jogos de Mesa. Depois, brinquei também com a plasticina.</p>	
12h	<p>O grupo arrumou a sala, após ser pedido mais do que uma vez, e dirigiu-se para a casa de banho para lavar as mãos</p>	
13h	<p>para ir almoçar. Minha hora de almoço.</p> <p>Regressei e as crianças estavam já a subir para voltarem para a sala.</p> <p>Quando nos colocámos em roda, eu sentei-me também para ler a história “A Sinfonia dos Animais”, por sugestão da Educadora. Enquanto contava, a Educadora colocava as músicas referentes a cada animal, na aplicação associada ao livro.</p> <p>No fim, eu e a Educadora entregámos às crianças os tamboretas finalizados. A Educadora indicou que tocassem primeiro com 1 dedo, 2 dedos, 3 dedos, 4 dedos, 5 dedos e,</p>	<p>As crianças demonstraram-se muito entusiasmadas, participando ativamente na indicação verbal dos animais que surgiam no livro.</p>
14h30	<p>por fim, com a mão toda.</p> <p>Posteriormente, foi dito que as crianças poderiam brincar</p>	<p>Pareceram-me bastante focados e interessados a</p>
15h	<p>livremente na sala e eu brinquei com a J. com a plasticina.</p> <p>O grupo arrumou os brinquedos porque iria ver uma atuação de música no espaço exterior da sala. Chegaram ao espaço e sentaram-se a observar a atuação.</p> <p>As crianças dirigiram-se ao ATL e fui embora.</p>	<p>observar.</p>

### Nota de Campo

N.º 3

**Data:** 02/10/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h	<p>Cheguei à sala e as crianças começaram a chegar. Ajudei-as a despir os casacos e a vestir os bibes. Fizemos uma roda em pé e cantámos a canção do “Bom dia”. De seguida, a Educadora indicou para irmos para o recreio. Várias crianças quiseram brincar comigo às escondidas e à apanhada. A MC. e outras meninas mostraram-me a horta que tinham feito. Eu e a Educadora levámos para fora também uma caixa com peças grandes de plástico para fazer construções. Eu peguei em peças e várias crianças se foram juntando pouco a pouco para realizar uma construção. Outras crianças realizaram outras construções com as mesmas peças.</p>	
10h	<p>Eu e a Educadora estivemos a conversar um pouco na sala sobre o meu estágio.</p> <p>Quando regressámos, voltámos todos para a sala e as crianças sentaram-se em roda. A Educadora explicou que iríamos realizar um jogo em que uma criança teria de olhar com muita atenção para o grupo e depois iria fechar os olhos. Eu escolheria uma criança para sair da sala e a primeira criança teria de perceber quem tinha saído. Realizámos este jogo algumas vezes e no fim, quando a Educadora perguntou se tinham gostado, muitas responderam que sim.</p>	<p>A Educadora colocou também música e várias crianças dançaram.</p>

10h30	As crianças realizaram brincadeira livre e eu brinquei com plasticina com a JA. Depois, a Educadora pediu-me que a ajudasse a recortar umas imagens impressas.	
11h35	Foi pedido que arrumassem a sala e, posteriormente, foram realizar a higiene para almoçar. Eu fui também almoçar.	
13h	Quando regressámos do almoço, a Educadora indicou que era o nosso dia de “Mãos na terra”. Assim, as crianças foram brincar para uma zona da escola com terra e uma cozinha de lama e vários objetos. Muitas crianças prepararam “comida” para mim.	
14h	Voltámos para a sala. A H. mostrou ao grupo um body de quando era bebé. A Educadora distribuiu algumas bolachas e as crianças que trouxeram lanche de casa sentaram-se a comer. Eu e a Auxiliar ajudámos as crianças a despir o bibe e a colocá-lo no cacifo.	

### Nota de Campo

N.º 5

**Data:** 07/10/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h	O dia começou com o acolhimento das crianças. De seguida, fomos logo diretos para a casa de banho para realizar a higiene. Posteriormente, dirigimo-nos para a zona exterior em direção ao pavilhão para o momento de	

	<p>motricidade. No entanto, percebemos que não nos foi possível ir para o pavilhão.</p> <p>Visto que na sexta-feira passada foi o Dia dos Animais, este foi o momento em que vimos uma apresentação de uma senhora que falou sobre a sua cadela e os cuidados que são precisos ter para quem quer ter animais. Houve também um momento em que as crianças puderam fazer algumas perguntas. Posteriormente, as crianças da sala onde me encontro puderam também aproximar-se da cadela e dar-lhe algumas festinhas.</p> <p>10h De seguida, regressámos à sala e as crianças tomaram o lanche da manhã. Posteriormente, voltámos para a zona exterior e as crianças brincaram livremente.</p> <p>11h Quando regressámos à sala, as crianças brincaram livremente pelas áreas. Questionei se poderíamos utilizar a mesa de areia e a Educadora confirmou. Muitas crianças se quiseram juntar e mostraram-me como se podia utilizar.</p> <p>Durante este momento, a Educadora sugeriu-me que fosse chamando as crianças para marcarem a sua presença comigo. Neste momento, em vez de dizer “x, vem cá!”, optei por dizer “x, podes vir aqui, por favor?”.</p> <p>Estavam algumas crianças a brincar com plasticina numa mesa. Juntei-me a elas e perguntei se podia usar a plasticina do MS. Fiz um caracol com essa plasticina e mostrei ao grupo ao meu redor na mesa. As crianças pareceram ficaram muito admiradas. De seguida, várias crianças quiseram tentar fazer também um caracol. Devido à falta de espaço na mesa, o TO. sentou-se ao meu colo para participar. De seguida, apresento algumas das figuras construídas pelo TO., RN., MS., EA..</p>	
--	---	--

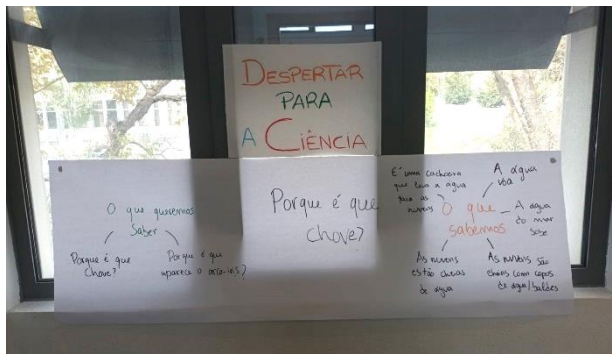


Depois, o MS. e a EA. realizaram também outras figuras, como se observa abaixo.



12h Depois da brincadeira, foi pedido que o grupo arrumasse e, depois, dirigiu-se para a casa de banho. Posteriormente, as crianças foram almoçar, no refeitório.

13h Posteriormente ao almoço, o grande grupo sentou-se em roda e a Educadora contou a história *O Ganso do Charco*. A Educadora questionou quantos animais havia na história, Depois, relaciona com o animal que tinha visto de manhã e coloca algumas questões sobre o que nos foi dito. As crianças mostraram também ao grande grupo alguns brinquedos que tinham trazido de casa e queriam partilhar. Ainda em roda, a Educadora sugeriu-me que escrevesse alguns pontos no papel cenário sobre o projeto que irão começar sobre “Porque é que chove?”. Assim sendo, escreve algumas coisas que as crianças já sabem e outras que querem saber, como se verifica pela imagem abaixo. Este papel cenário foi colocado na parede, em frente à sala.



De seguida, a Educadora mostrou um pluviómetro e explicou que é um instrumento que iria servir para medir a quantidade de chuva na escola, durante a semana seguinte. Alguém sugeriu que seria interessante irmos mostrar às salas de pré-escolar este instrumento, explicar a sua função e que iria estar na zona exterior. Assim, fui eu acompanhada pela LA., EA., MC., LR. E LS. pelas salas. Por fim, fomos à zona exterior “Mãos na terra” colocar o pluviómetro, como se observa em seguida.



Quando regressámos à sala, foi pedido que se arrumasse tudo. As crianças dirigiram-se à Educadora para comer a bolacha e as que tinham lanche também o comeram. Eu e a Auxiliar fomos despindo as batas de todos.

15h

As crianças foram para o ATL e eu saí.

## Nota de Campo

N.º 6

**Data:** 08/10/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h	<p>Cheguei à sala e as crianças foram também chegando. Ajudei-as a despir os casacos, guardar as mochilas e vestir os bibes.</p> <p>Dirigimo-nos para a casa de banho e as crianças realizaram a sua higiene.</p> <p>Regressámos à sala e cantámos a canção do “Bom dia”. Cantámos também os “Parabéns” ao RN., que faz anos neste dia. De seguida, realizámos um jogo, para o qual a Educadora colocou vários cartões com animais dentro de um saco. Indicou que cada criança deveria tirar um cartão e fazer o som do animal correspondente. Começou a Educadora para exemplificar e depois passou o saco em roda. Todas as crianças realizaram a atividade.</p>	Quando alguma criança parecia não compreender o objetivo do jogo, a Educadora chamou-a para perto de si e ajudou-a a pensar num som.
10h	<p>As crianças sentaram-se nas mesas para comer a fruta da manhã.</p> <p>De seguida, o grupo foi para a zona exterior e eu permaneci na sala a capturar fotografias das suas áreas e materiais.</p> <p>Depois, juntei-me ao grupo no recreio e a JA. disse-me para brincar com ela. Estávamos junto de uma rede existente no parque e eu incentivei-a a subir. Precisou de alguma ajuda, que foi sendo gradualmente menor após várias tentativas. As crianças mais crescidas em redor incentivaram-na.</p>	

11h	Regressámos à sala e as crianças brincaram livremente. A Educadora realizou uma coroa para a criança aniversariante e eu auxiliei-a.	
13h	Depois do almoço, regressámos todos à sala. O grupo sentou-se em grande roda. Eu e a Educadora sentámo-nos lado a lado. Dando continuidade ao trabalho começado no dia anterior sobre a chuva, eu contei a história do Ciclo da Água, sugerido pela educadora, e esta foi acompanhando com as imagens correspondentes. No final, a Educadora resumiu este ciclo e explicou que faríamos atividade para exemplificar as várias etapas. De seguida, algumas crianças mostraram alguns brinquedos trazidos de casa.	
14h	Posteriormente, a equipa de sala organizou a sala para preparar a festa do RN. A mãe chegou e trouxe bolo e cantámos os “Parabéns”.	
15h	As crianças despiram os bibes e organizam-se para ir brincar para o recreio.	

### Nota de Campo

N.º 7

**Data:** 09/10/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h	A rotina inicial correu como habitualmente.	

<p>10h</p> <p>11h</p>	<p>No momento de vestir o bibe, pensei no que foi falado em aula e em vez de dizer “x, anda cá!”, tentava sempre dizer “x, podes vir aqui, por favor?”. Esta forma de expressão tinha como objetivo não intimidar as crianças, para não me verem superior a elas, dar liberdade de escolha.</p> <p>As crianças entraram na sala e, de seguida, dirigimo-nos para a casa de banho para o primeiro momento da higiene. Tenho verificado que as crianças são autónomas a ir à casa de banho durante o dia, pedindo apenas se podem ir.</p> <p>Depois, voltámos para a sala. Cantámos a canção do “Bom dia” e sentámo-nos no chão em roda. O NR. contou as crianças e, à pergunta da Educadora, as crianças contaram quantas faltavam e disseram os seus nomes.</p> <p>De seguida, foi dinamizado um jogo em grande grupo. As crianças estavam sentadas no chão, em roda. A Educadora orientou-o Neste jogo, a caixa passava pelas crianças em roda, enquanto cantávamos uma canção, quando a canção terminava, a criança que tinha ficado com a caixa tirava uma letra de dentro e dizia uma palavra com essa letra.</p> <p>Depois do lanche da manhã, dirigimo-nos para uma outra sala, e fomos ao encontro da Boneca Maria, uma menina vestida de boneca que nos contou a história “O Dragão que não gostava de fogo”. No fim, algumas crianças colocaram algumas questões e, no fim, foram entregues às crianças uns livrinhos de oferta.</p> <p>Depois, voltámos para a sala e as crianças brincaram livremente. Brinquei com algumas crianças na Área da Casinha. Trazem-me sumos e pratos com “comida”.</p> <p>Durante este momento, algumas crianças desenhavam. Muitas mostram-se o que desenharam e, em vez de eu dizer apenas</p>	<p>Verifiquei que algumas crianças pareceram-me ter algumas dificuldades em encontrar palavras e, assim, as outras crianças tentavam dizer algumas palavras também. Por vezes, foi necessária a ajuda da Educadora.</p>
-----------------------	--	---

13h

“Uau”, tento sempre dizer “Muito bem! O que /como fizeste?”, para que estas tenham oportunidade de se expressar em relação ao que fizeram, explicar as suas opções.

Depois do almoço, o grupo regressou à sala e sentou-se no chão em roda. A Educadora pediu-me que colocasse uma mesa no centro da roda e, em cima, colocou o pequeno tacho que tinha posto a ferver anteriormente numa resistência, vendo-se claramente o vapor de água. A Educadora explicou a comparação entre esta experiência e a etapa em que o sol aquece a água e esta sobe até às nuvens em forma de vapor.

14h

De seguida, colocou um espelho por cima e mostrou a todas as crianças as gotículas de água que surgiram no vidro.

Posteriormente, a Educadora chamou algumas crianças para se sentarem numa mesa e as restantes crianças foram brincar livremente. As crianças que se sentaram na mesa receberam folhas com o esquema da experiência e pintaram à sua vontade. Várias crianças realizaram a atividade. À medida que acabavam, iam comigo colar os seus trabalhos fora da sala, ao lado do esquema do ciclo da água, posto na parede no dia anterior. Dei *bostick* às crianças para colocarem no papel e depois colavam, como se observa na imagem abaixo.



15h	Antes de saírem da sala, comeram o lanche da tarde e despiram os bibes.	
-----	---	--

### Nota de Campo

N.º 9

**Data:** 14/10/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h	A rotinas da manhã correu como habitualmente. A Educadora explicou que iam começar um “projeto” dos Heróis da Fruta em que teriam de cumprir uma missão todos os dias para pintar uma estrela.	Tentei interagir com crianças com quem não tinha falado
10h	Brinquei com várias crianças, nas diferentes áreas. Sempre que me mostravam alguma coisa que tinham feito, como um desenho, ou alguma coisa com plasticina, esforcei-me sempre para perguntar o que era e como tinham feito, não dizendo apenas “Que giro! Muito bem!”. Uma criança que estava a brincar na Área dos jogos de chão mostrou-me uma construção que tinha feito com as peças tipo <i>Lego</i> e, após eu perguntar do que se tratava esta disse ser um barco. A Educadora explicou-me o que iríamos fazer à tarde.	muito até hoje e brincar com elas. No início, algumas estavam mais tímidas mas depois começaram a falar mais comigo.
13h	Depois do almoço e da brincadeira no exterior, as crianças regressaram à sala e sentaram-se em roda, em grande grupo. A Educadora sentou-se e contou a história <i>A Lagartinha Muito Comilona</i> . À medida que a Educadora ia contando a	

história, eu ia colocando os alimentos feitos de flanela no flanelógrafo que a Educadora me tinha disponibilizado, como se observa em seguida. A Educadora repetiu alguns momentos da história para ajudar as crianças a fixar os dias da semana.



14h Depois, algumas crianças quiseram mostrar alguns objetos. Retomou-se a conversa do ciclo da água e eu fui com a M.C. e o LS. buscar o pluviômetro ao exterior. Compreendemos que tinha chovido até ao “20” (medida do copo). Depois, eu, o MS. e a M.L. voltámos a colocar no sítio, lá fora, para na próxima semana vermos de evaporou ou encheu com mais chuva.

Estive com as crianças, para que estas pintassem a primeira estrela relativa ao primeiro desafio dos heróis da fruta.

Enquanto estive com as crianças neste momento, a Educadora ia chamando algumas crianças à vez para irem buscar a sua caixa de material riscador. Cada criança começou a desenvolver um trabalho, no qual desenhou a lagartinha comilona e, por baixo, desenhou a fruta que esta lagarta comeu em cada dia da semana, na história. Portanto,

	<p>hoje as crianças desenharam o que a lagarta comeu na segunda-feira.</p> <p>Posteriormente, brinquei com crianças em diferentes áreas.</p>	
--	--	--

### Nota de Campo

#### N.º 10

**Data:** 15/10/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h	Posteriormente à rotina inicial habitual, o grupo foi para o exterior onde teve um momento com uma atriz de teatro, no qual as crianças, realizaram exercícios de movimento do corpo, voz, expressões faciais e com bola.	
10h30	Depois do lanche e de brincarem no recreio, a Educadora organizou o grupo e dirigimo-nos para o edifício do 1.º Ciclo. Visitámos duas turmas do 1.º Ano, com o objetivo de ir ver algumas crianças que tinham pertencido ao grupo, no ano letivo anterior. A visita teve também o objetivo de as crianças que irão ingressar no 1.º Ciclo, no próximo ano, irem conhecer estes espaços.	
11h	Posteriormente, fomos à biblioteca da escola. Cada criança retirou um livro e sentou-se no chão a manuseá-lo. De seguida, entrou a nova professora da biblioteca e a Educadora apresentou-a ao grupo.	

13h	<p>Depois, regressámos à sala e as crianças brincaram nas diferentes áreas. Enquanto brincavam, fui chamando uma a uma para marcarem a sua presença.</p> <p>Depois do almoço, a Educadora contou uma história. As crianças foram brincar livremente pelas áreas. Enquanto brincavam, fui chamando para quem ainda não tinha marcado presença, marcar, pois não foi possível todos marcarem de manhã. De seguida, chamei também um a um para pintar a segunda estrela do desafio dos heróis da fruta. E, posteriormente, por indicação da Educadora, chamei também um a um para dar continuidade ao trabalho começado ontem com a Educadora da história “A Lagartinha muito comilona”, sendo que, no dia de hoje, as crianças desenharam a fruta que a lagartinha comeu na terça-feira.</p>	
-----	--	--

### Nota de Campo

#### N.º 13

**Data:** 21/10/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h30	Fomos para o recreio exterior. No caminho lá para fora, a Educadora disse que eu podia levar o tambor e eu fui a tocar até ao exterior. Realizámos um jogo, em que a Educadora tocava o tambor e cantava ao mesmo tempo várias canções. Primeiro, quando a Educadora parava de	

	<p>bater, as crianças faziam uma estátua, depois, indicava um certa forma de andar e as crianças replicaram e, depois, indicou também para se organizarem em rodas com um certo número de crianças e pedia que alguma criança contasse quantas criança estavam na sua roda. De seguida, realizámos uma grande roda e andávamos à roda, enquanto a Educadora cantava algumas músicas tradicionais.</p>	
10h	<p>Regressámos à sala e as crianças lancharam. Durante este momento, uma auxiliar de outra sala veio pedir uns materiais emprestados porque na sua sala estavam a trabalhar o arco-íris. A Educadora mostrou também uma fotografia de um arco-íris no deserto que tinha no telemóvel. Neste momento, a M.L. questionou “O que é um deserto? É um país?” e a Educadora explicou com base na fotografia. Eu mostrei também uma fotografia de um deserto a todas as crianças do grupo, que pareceram muito espantados a vê-la.</p>	
10h30	<p>A Educadora colocou a história <i>A Surpresa de Handa</i> no computador e o grupo pôde ouvir e ver a história a ser contada. A Educadora foi fazendo algumas perguntas. No fim, após algumas questões da Educadora, a M.L. disse “Temos de comer todas as coisas saudáveis que nos dão”. A Educadora explicou o desafio dos Heróis da Fruta, descascou e distribuiu a maçã pelas crianças e houve uma conversa.</p>	

11h	<p>No recreio, a EA. disse “Nós vamos fazer um avião”. Eu perguntei “Como é que se chama conduzir um avião?” e o TS. respondeu corretamente “Pilotar”.</p> <p>A EA. disse “Em 3, em 2, em 1” para o avião descolar.</p> <p>Ao verem-me a tirar apontamentos, o MS. e o TS. perguntaram-me “O que é que estás a escrever?”, ao que eu respondi que “Estou a escrever para fazer um trabalho para a minha escola” e perguntei “Sabes o que estou aqui a fazer?” e o MS. respondeu “Estás a brincar connosco” e eu disse “Pois estou a brincar convosco porque sabes o que é que eu vou ser quando for grande? Vou ser “professora” como a Teresa” (disse “professora” porque é a designação que dão à Educadora). O MS. pareceu perceber e foi brincar.</p>	
13h	<p>Da parte da tarde, a Educadora dinamizou uma atividade de exploração de frutas e, em grande roda, mostrou diversos frutos. Primeiro começou por mostrar a maçã e passou pelas crianças. Perguntou se a casca era lisa ou rugosa. As crianças afirmaram ser lisa. De seguida, passou a laranja e as crianças, inicialmente disseram que a sua casca era lisa, e depois, a Educadora explicou comparando com a maçã para que o grupo percebesse que a sua casca era rugosa. Posteriormente, a Educadora passou a banana e as crianças disseram também que a casca era lisa. Depois, passou o quivi e a M.C. disse que era peludo. A Educadora explicou que utilizámos o tato para perceber a textura da casca. No fim, a Educadora cortou as frutas e</p>	

	<p>eu passei o prato pelas crianças para que cada uma tirasse um pedaço. Disseram que todas era doce.</p> <p>Ao falar-se da laranja, a M.C. perguntou qual era a letra “LA”. A Educadora respondeu que é a letra “L”.</p>	
--	---	--

### Nota de Campo

N.º 14

**Data:** 22/10/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
10h	<p>A Educadora levou uma corda para o exterior e atou uma ponta à outra, de modo a fazer um círculo. Passámos a corda por todas as crianças até todas conseguirem agarrar a corda com as mãos. Pousámos a corda no chão e pusemo-nos todos do lado de fora da corda. De seguida, foi dando algumas indicações e o grupo ia seguindo-as. As indicações foram: dentro, fora, saltar e rodar. à medida que cada criança ia errando saía da roda, até uma criança vencer. Repetimos o jogo três vezes.</p> <p>As crianças estavam a brincar no exterior. Reparei que o MS. e o LS. estavam pendurados na estrutura do parque com a cabeça inclinada para trás. O MS. disse-me “Somos morcegos” e o LS. disse “Estamos a brincar aos vampiros”.</p>	
13h	<p>De tarde, a Educadora perguntou o que cada criança jantou ontem e contou a história em português do livro “The Very</p>	

14h	<p>Hungry Caterpillar Eats Dinner” e ia perguntando quais as figuras geométricas que surgiam nas páginas. Ao ver uma imagem do livro, o LS. perguntou “O que é que são esses talheres?” e a Educadora respondeu “São pauzinhos. Quem come com pauzinhos?” e a M.L. respondeu “Os japoneses”.</p> <p>De seguida, sentei-me com as crianças e conversei com elas sobre a pergunta que a M.L. tinha colocado uns dias antes: “O que é que significa germinar?”. Assim, devolvi-lhes a questão e, à medida que iam respondendo, eu fui apontando as respostas. Posteriormente, perguntei também o que é que já tinham plantado e o que gostariam de plantar. Apontei as respostas obtidas.</p> <p>Posteriormente, as crianças foram brincar livremente e muitas estiveram na Área dos Jogos de Mesa. Algumas crianças realizaram trabalho orientado pela Educadora de recorte de alimentos e colagem numa folha com um carrinho de compras.</p> <p>Na Área dos Jogos de Mesa o MS. fez uma figura com as peças dos ímanes e disse “Olha o que eu fiz!” e eu perguntei “Como é que fizeste?” e ele respondeu “É só fazer assim. Olha, vou fazer outra vez” e mostrou-me.</p> <p>O MS. pediu ao Gonçalo uma peça a dizer “Não estás a perceber, Gonçalo, é uma dessas!” e eu disse “MS. tens de explicar melhor, com mais calma para ele perceber!” e ele repetiu mostrando a peça mais perto para mostrar e falando com mais calma.</p>	
-----	--	--

## Nota de Campo

N.º 16

**Data:** 25/10/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h	<p>Momento de chegada e canção do “Bom Dia”.</p> <p>Dirigimo-nos para a biblioteca e a Educadora contou uma história da “Bruxa Mimi”. As crianças pareceram gostar da história. O LS. disse “Eu já vi o gato Rogério ao pé da minha natação”.</p>	
10h	<p>Depois, as crianças foram para o recreio lanchar e depois brincar livremente. O LS. disse “o céu ficou diferente, aqui estão nuvens e ali está azul, ali vai chover e ali não vai”. Nesse preciso momento, começou a cair uma chuva miudinha.</p>	
13h	<p>Mais tarde, depois do almoço, as crianças brincaram um pouco no recreio e depois fomos para a sala.</p> <p>O MY. fez um desenho.</p>	
14h	<p>A M.E., o DN., a EA. e a LR. estavam a brincar na casinha.</p> <p>Durante a sua brincadeira, reparei que a EA. disse “vou ligar ao médico, o meu piu piu está quase a morrer, está quase a vomitar”.</p>	

<p>A M.H., o BO. e a MN. desenham e fazer recortes. A MN. vem ter comigo e disse “Desenhei dois bolos, chuva, sol, relva” e a M.H. disse “Ela tentou escrever o meu nome e eu ajudei-a”. Quando perguntei o que tinha desenhado, a M.H. disse “O meu primo que vai dormir a minha casa, a casa, as nuvens e o sol”. Depois, as duas crianças arrumaram os desenhos no cacifo.</p> <p>O TO., o NR., o LS. e o TS. brincam com as peças tipo <i>Lego</i>. O RN., o JN. e o MS. brincavam na mesa dos Jogos de Mesa. Ouvi o RN. dizer “Já acabei!” e o JN. disse “Então põe aqui”, apontando a caixa.</p> <p>Arrumámos as coisas das crianças e estas sentaram-se a comer a bolacha.</p> <p>Reparei que as crianças estavam um pouco agitadas, por isso, sentei-me com elas em roda no chão. Estava com alguma dificuldade em que me ouvissem, por isso, disse “Quem me está a ouvir, põe a mão na cabeça”, dizendo depois a mesma frase, mas com “chão, ombros, barriga”. Notei que as crianças pararam de falar e olharam para mim, imitando os meus gestos. De seguida, abri a mão e disse, fingindo ter algo na minha mão, “este é o meu passarinho, ele é azul e tem a barriga amarela e voa assim (fiz os gestos das asas)”. Depois disse a algumas crianças para me “mostrarem” os seus passarinhos e ia perguntando os seus nomes, cores, como voavam e o que comiam e as crianças explicaram-me.</p> <p>De seguida, foi o momento de despedida e disse que depois me mostrariam os seus passarinhos.</p>	<p>As crianças pareceram reagir muito bem à dinâmica do passarinho. Diziam-me até “Agora eu, agora eu” ou “Eu não disse o que o meu come!”. Fiquei muito satisfeita com o resultado, podendo ser algo a implementar mais vezes.</p>
--	---

## Nota de Campo

N.º 18

**Data:** 29/10/2024

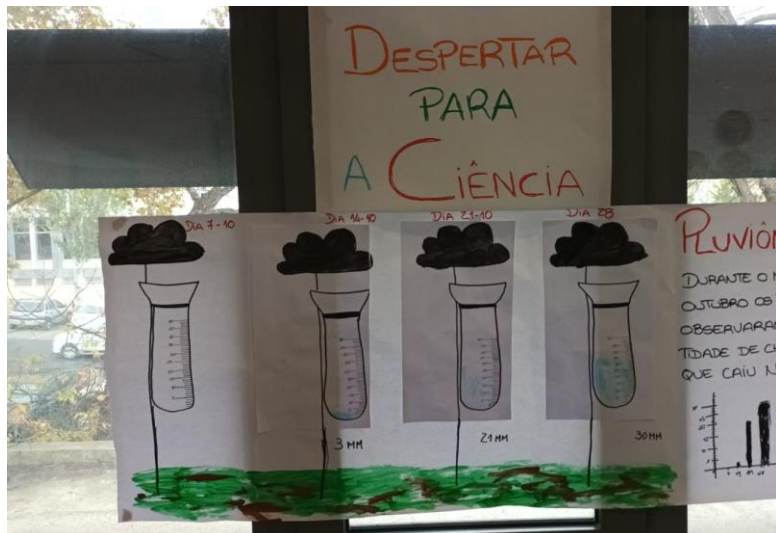
**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h	Depois da rotina habitual da manhã, o grupo foi para o exterior pois foi dia de aula de “Com Arte” com a professora de teatro.	
10h	As crianças regressaram à sala e brincaram livremente. O BN. chamou-me porque combinámos brincar hoje, pois ontem não tínhamos tido tempo. Fizemos diferentes figuras com as figuras geométricas. Com algum apoio, ele conseguiu colocar as peças nos sítios para reproduzir as imagens do jogo. Ficou muito contente. Eu tirei uma fotografia e ele disse “Podes enviar à minha mãe?” e eu expliquei que não tinha o número. No fim, chamou a Educadora para ver o que tinha feito.	
11h30	Aproximei-me de duas crianças mais velhas que estavam a fazer uma tarefa em que tinham uma folha com três imagens e o seu nome escrito por baixo. Elas tinham umas caixinhas à sua frente e, por indicação da Educadora, elas tinham de perceber que letras havia na palavra e colá-las em baixo, de modo a copiar a palavra.	
13h		

14h	<p>Depois do almoço, sentámo-nos em roda e a educadora contou a história “A estranha visita” e “Ten Little Jack-o’-lanterns”, esta última traduzindo para português.</p> <p>Posteriormente, a Educadora indicou para as crianças mais velhas irem comigo fazer um trabalho relativo ao pluviómetro. A Educadora fez numa folha quatro pluviómetros com medidas diferentes de água em cada um escritas e também cada um com a data respetiva em que fizemos as observações. Assim, fomos para fora da sala, para uma mesa, e eu comecei por explicar que íamos pintar a água do pluviómetro correspondente a cada medida. Perguntei quanta água havia no primeiro dia e as crianças responderam que não havia água e eu expliquei que a razão era por ser o dia em que fomos colocar o pluviómetro no exterior. Na segunda imagem, as crianças responderam, ao observar o número, que era 3. Na terceira, verifiquei que algumas crianças tiveram alguma dificuldade em dizer o número. A M.C. afirmou que era “20” e eu ajudei-a a perceber que o número era um “1” e, portanto, o número era “21”. No último, conseguiram perceber que o número era o 30. Foram algumas crianças, à vez, pintar um pouco dos pluviómetros. Com esta parte finalizada, perguntei ao grupo se sabia o que era um gráfico e as crianças não sabiam. No entanto, ao perceber que o grupo estava um pouco agitado e disperso, indiquei que as crianças poderam voltar para a sala e chamei apenas a M.C.. Expliquei-lhe como se fazia os eixos do gráfico a lápis. Coloquei também os valores no eixo do X de 5 em 5 com os tracinhos nos intervalos. No eixo de baixo, coloquei as datas de cada pluviómetro e fiz as barras da</p>	
-----	--	--

medida 3 e 21. Fiz isto tudo a lápis e a M.C. passou a caneta preta. Depois, fez também, com a minha ajuda, a terceira barra do pluviómetro com a medida 30.

Antes do momento da despedida, a Educadora pediu que explicássemos o que estivemos a fazer. Eu segurei o cartaz com os pluviómetros e algumas crianças explicaram. Com o meu auxílio, lembraram-se também da palavra “gráfico”. O cartaz encontra-se abaixo.



### Nota de Campo

N.º 21

**Data:** 05/11/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências

9h	<p>No momento da chegada, o BO. olhou para uma pulseira que eu tinha no pulso e apontou para a letra S que lá estava e disse “É a letra da minha mãe!”.</p> <p>A M.H. afirmou que o nome Pietro é parecido com a palavra pirata e eu mostrei-me muito contente e eu parabeneizei-a dizendo que era verdade.</p> <p>Mais tarde, a M.E. estava a tentar escrever o nome no seu desenho, sem copiar do papel com o seu nome. Eu encorajei-a dizendo o nome devagar e várias vezes e acentuando cada letra. Ela conseguiu escrever com mais facilidade as primeiras letras do nome, demonstrando maior dificuldade nas letras seguintes.</p>	
----	--	--

### Nota de Campo

N.º 23

**Data:** 08/11/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h30	<p>No momento inicial da manhã, uma criança fez queixa de que o MY. a tinha magoado. A Educadora explicou que o MY. não fala e que, para chamar alguém, muitas vezes magoa os pares, pois agarra com demasiada força nas outras crianças. Explicou, mais uma vez, ao MY. por gestos que não</p>	

se arranha e belisca, mas sim toca-se suavemente no braço da outra pessoa para a chamar.

No início da manhã, a Educadora sugeriu que o grupo me fosse mostrar uma das hortas da escola que eu ainda não tinha visto. A Educadora mostrou-me as sementes que existem na sala e verifiquei que são várias, entre sementes de cenoura, ervilhas, courgete, beterraba, flores, entre outras.

Chegámos e o grupo sentou-se em frente à horta.

Introduzi o tema, lembrando se o que tínhamos falado sobre germinação. Perguntei se gostariam de semear e responderam que sim. Mostrei as sementes ao grupo e ia perguntando o que observavam em cada fotografia das diversas embalagens. Conseguiram acertar a maioria.

De seguida, expliquei também que podíamos plantar já com o ‘pézinho’ da planta.

Posteriormente, perguntei também se podíamos plantar tudo e as crianças pareciam-me um pouco confusas. Questionei se as árvores se plantavam ou semeavam. A M.C. e a M.L. disseram que se põe o “pé”, “pézinho” e água. Por outro lado, a L. Disse que é só com a “chuva e com terra”. Eu disse que, visto que tínhamos respostas diferentes e não tínhamos chegado a nenhuma conclusão final, poderíamos investigar sobre isso. O TS. respondeu que poderia ser no *Youtube* e a M.L. disse que poderia ser no *Google*.

Eu sugeri que quando fossemos plantar na semana seguinte, fosse apenas um pequeno grupo. Conversei com a Educadora que seria também preciso arrancar as ervas daninhas e

organizar a terra, mas que seria interessante também as crianças participarem nesse processo.

A Educadora sugeriu que alguns elementos das famílias também semeassem connosco. E a educadora iria também pedir a uma mãe que trouxe já pézinhos noutra momento, se conseguiria voltar a trazer. E eu sugeri também que sorria interessante a senhora ajudar-nos a plantar na horta.

Eu e a Educadora conversámos também relativamente à existência de uma outra horta na escola, que agora se encontra à sombra, devido à construção de uma casota de madeira à frente. Referi que seria interessante observarmos também essas diferenças no crescimento das plantas entre as que são semeadas na horta com luz do sol e as que são semeadas na horta que está agora à sombra.

Mencionei ainda com a Educadora que, depois de semearmos, seria interessante as crianças fazerem representações sobre o que acham que vai acontecer, sendo, portanto, a sua expectativa.

Posteriormente, seria também interessante ler às crianças as histórias. Isto fundamenta-se também pois um dos recursos em que as crianças tinham mencionado querer pesquisar seria exatamente nos livros.

Antes de sairmos e voltarmos para a sala, distribuí as embalagens das sementes às crianças para que estas pudessem observá-los e manuseá-los. Reparei que o LS.

	<p>estava a abanar o pacote e eu perguntei “LS., o que está aí dentro?”, ao que este me respondeu “as sementes”.</p> <p>Mais tarde, ao subirmos as escadas para regressármos à sala, a M.C. disse-me que a L. já não era amiga dela, ao que eu respondi: “Tu achas que isso é mesmo verdade? Vocês são crescidas e conseguem resolver as coisas! Vão conversar” E, com o meu auxílio, resolvemos o conflito.</p>	
--	--	--

### Nota de Campo

N.º 27

**Data:** 18/11/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h	<p>No momento da chegada, reparei que o V. chegava com a mãe e trouxe um saco com algo dentro. Percebi que eram os pés de alguns legumes (Alface roxa e alface verde e alho francês). (Anteriormente, a Educadora tinha afirmado que esta criança tinha já trazido no ano anterior e sugeriu questionar à mãe se seria possível trazer novamente. A mãe aceitou). Agradei muito.</p> <p>Perguntei se a mãe estaria interessada em vir plantar connosco o que tinham trazido e combinámos o dia em que lhe daria jeito.</p>	<p>Notei pelas expressões faciais das crianças que elas se demonstraram bastante entusiasmadas e surpreendidas com o que viam.</p>
9h45	<p>Observei os vasos que estão junto à janela e verifiquei que o chuchu está já a germinar.</p>	

	<p>As crianças estavam sentadas em roda e eu passei o vaso pelas crianças para que todos conseguissem observar o interior, em que já se observava o chuchu a germinar.</p> <p>10h20 Fomos à horta em grande grupo para vermos se já se via algo a crescer. Ainda não se via nada, apenas algumas ervas daninhas que tinham crescido entretanto. As crianças foram em pequenos grupos observar a horta de mais perto e regressámos. Conversei com o grupo, de modo a perceber se ainda se lembravam do que tínhamos semeado. O grupo disse-me todos os legumes e confirmámos que eram 5.</p> <p>11h Mais tarde, quando regressámos à sala, voltámos a sentar-nos em roda no chão. Eu conversei com o grupo e expliquei que, quando realizaram os desenhos do que semeámos e os desenhos do que plantámos nos vasos, nos esquecemos de desenhar as flores que também semeámos na horta. Portanto, mencionei que crianças iriam desenhar estas flores e que, depois, iria também chamar algumas crianças para desenhar o que conseguimos observar agora no vaso do chuchu. As restantes crianças iriam brincar.</p> <p>Assim, chamei a L., o M. e a E. que foram buscar uma folha e as suas caixas e desenharam as flores com base na embalagem que continha as sementes que semeámos. Foram observando a imagem da embalagem e dizendo as cores das flores que observavam. Neste sentido, iam dizendo frases, como “Eu vou fazer amarelo!” (M.).</p> <p>Escrevi “Flor Zínia” numa folha, para que as crianças copiassem para as suas folhas.</p>	
--	--	--

14h	<p>Neste momento, a E. disse “Essa é do meu nome, é o A”, referindo-se à letra A. A LA. disse “No meu, fica no final!”, afirmando acertadamente. Ao verem a letra “Z”, a LA. perguntou “Que letra é essa?” e eu expliquei-lhe. Verifiquei que as crianças estavam com algumas dificuldades em escrever esta letra. O M. disse “Eu consegui!” e, de facto, foi o único dos três que realizou a letra corretamente.</p> <p>De seguida, sugeri algumas crianças (M.L., M., P., M.C., G.) para virem desenhar o que observamos agora no vaso que continha o chuchu. Eu perguntei “O que está a acontecer aqui?” e a M.C. e o M. disseram “Está a germinar!”. As crianças realizaram as representações e colocaram o seu nome. Eu escrevi a data numa folha e as crianças copiaram para a sua folha. Expliquei que se tratava do dia de hoje, ou seja, a data em que a planta estava como a representação que realizaram.</p> <p>A M.C. aproximou-se para me mostrar a lupa que tinha na mão. Eu mostrei-me motivada e disse que também tínhamos falado em utilizar uma lupa no projeto e estava escrito na teia que está pendurada na parede. Perguntei-lhe se sabia onde estava escrito e, ao perceber que não sabia, indiquei-lhe o sítio, dizendo até que alguém tinha feito o desenho e tínhamos lá colocado.</p>	
-----	---	--

### Nota de Campo

N.º 29

**Data:** 20/11/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h40	<p>Chegámos e realizámos a rotina habitual.</p> <p>Descemos e a mãe do V. estava à nossa espera para plantarmos (como tinha sido combinada anteriormente) os pézinhos que tinham trazido de alface, alho francês e cebola.</p> <p>Fomos para a horta e foram seleccionadas algumas crianças (JA., G., R., JO. e V.) para realizarem a plantação comigo e com a mãe. As restantes crianças ficaram a observar a atividade. Começámos por distribuir as pás pelas crianças e estas começaram a realizar os buracos nas terras; eu e a mãe auxiliámo-las.</p>	
10h40	<p>De seguida, colocámos os pézinhos dos legumes mencionados na terra um a um e tapámos com terra.</p> <p>Posteriormente, reguei a plantação, com a mangueira e com o auxílio das crianças.</p> <p>De seguida, fomos para a cozinha de lama, para as “mãos na terra” e muitas crianças fizeram “sopas”. Observei a M.C. e a M.L. que me disseram que estavam a fazer sopas e a M.C disse também que era tinta e fez alguns riscos na mesa com essa “tinta”.</p>	<p>Reparei que muitas crianças sabiam já o nome de muitas coisas que surgiam nas páginas, conceitos que temos falado ao longo do projeto.</p>
11h30	<p>Regressámos à sala e as crianças sentaram-se em roda na sala. Eu contei a história “How to say Hello to a worm?”,</p>	

13h30	<p>uma história que aborda o semear da alface, da ervilha, a germinação. Temas interessantes que estamos a abordar no projeto.</p> <p>Da parte da tarde, o grupo sentou-se em roda. Comecei por mostrar ao grande grupo as representações das crianças (as que realizaram) relativamente ao que pensam que vai acontecer ao chuchu. Depois, perguntei ao grande grupo, com base em todas as representações observadas, o que a maioria das crianças que desenharam pensava que ia acontecer. O grupo respondeu que era crescer e ficar grande. De seguida, disse que ia contar a história “Ainda nada?”, relacionada com o tema da germinação e que nos podia responder se é mesmo isso que vai acontecer à planta ou não.</p> <p>Esta história aborda também a importância de se ser paciente e esperar que a planta germine, sendo que o processo pode ser demorado.</p> <p>Refletindo, posso afirmar que este momento de leitura desta história ao grupo foi um dos meus momentos preferidos desde o início do estágio. Considero que consegui contar bem a história e transmitir a mensagem. Considero que dei espaço às crianças para participarem na história, dizendo o que observavam nas imagens. Quando algumas frases eram recorrentes, deixei que as crianças as dissessem. No fim, algumas crianças foram capazes de referir o sentido e mensagem da história, percebendo a sua conclusão.</p> <p>Quando surgiu a palavra “paciência” na história, eu perguntei ao grupo se sabia o que significava. As crianças</p>	
-------	---	--

responderam-me que significava “esperar” e eu fiquei muito satisfeita com a resposta.

Em diálogo com o grupo, fomos revendo a mensagem da história e, assim, as crianças conseguiram comunicar-me que o senhor não teve paciência e depois não conseguiu ver a planta a crescer, porque o pássaro a levou.

A M.L. disse que a Natureza tem o seu tempo.

Expliquei que assim temos de ter paciência para que o que semeámos e plantámos cresça, porque não cresce tudo “de um dia para o outro”. Por fim, coloquei um dos desenhos mencionados ao lado da imagem do livro que mostra a planta já com um bom crescimento. Neste momento, as crianças disseram até que a planta do desenho da LA. estava maior que a outra imagem. Concluimos que estavam ambas muito desenvolvidas.

Expliquei que, como estou apenas até janeiro, não conseguimos dizer ao certo com quanto crescimento estará o chuchu plantado, mas que terá já algum. No entanto, só conseguiremos ver nesse momento.

Deste modo, expliquei que estes desenhos são previsões, ou seja, o que achamos que vai acontecer, podendo ou não vir a verificar-se.

Como referido, na minha perspetiva, o momento foi muito interessante e vantajoso, visto que conseguimos relacionar o que realizámos na horta e as atividades do projeto com a história lida.

De seguida, colocámos os vasos em que plantámos no centro da roda. A Educadora mostrou borra de café que tinha trazido e explicou que servia de fertilizante para

	<p>colocar na terra. Comparou com o fermento que se utiliza para fazer o bolo crescer.</p> <p>Algumas crianças colocaram, à vez com uma colher, um pouco da borra nos vasos e mexeram bem. De seguida, o BO. regou com o regador.</p>	
--	---	--

### Nota de Campo

N.º 30

**Data:** 21/11/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h40	<p>Pedi que as crianças se sentassem em roda e mostrei o vaso do chuchu e pedi para me dizerem se estava igual ou diferente, relativamente aos dias anteriores. A M.L. disse "está a germinar". Conversei com elas sobre haver já duas folhas. Perguntei se cresce rápido ou devagar e a M.C. disse que é devagar e que temos de esperar. Disse que não é como o sr. Luís que não esperou e não teve paciência, referindo-se à história que li ao grupo <i>Ainda nada?</i>.</p> <p>Depois, disse ao grupo que, mais tarde, iríamos partilhar com a escola o que descobrimos no nosso projeto de germinação. Assim, pedi que me dissessem o que gostariam de fazer e a quem gostariam de mostrar e as crianças deram algumas sugestões que eu aponte. Posteriormente, temos de voltar a conversar sobre este tópico para definir como será feito ao certo.</p>	


10h30	<p>No momento livre da manhã, a M.C. fez um desenho e veio dizer que era para mim. Eu pedi-lhe então que escrevesse o meu nome. Foi buscar um papel, eu escrevi e ela copiou. Reparei que a criança sabia quais eram todas as letras. Depois, pediu-me para escrever "para a joana" e mais uma vez, sabia o nome de todas as letras. Mais uma vez, copiou. Depois, mostrou-me que sabia escrever o nome da mãe e que sabia que existia um acento e escreveu sozinha a palavra “Não”, que também sabia que tinha um acento. A seguir, pediu-me para escrever a palavra “couve” e eu pedi-lhe ajuda e ela disse que começava por O. Eu expliquei que não e fiz o som da palavra para que ela percebesse, e expliquei que era um C. Escrevi a palavra e ela copiou. A seguir, pediu-me ajuda para escrever a palavra “salada”. Com a minha ajuda foi escrevendo as letras. Depois, sem ver, conseguiu escrever o meu nome sozinha. A M.C. demonstrou-se bastante entusiasmada e orgulhosa quando escrevia as letras e eu a motivava e elogiava. Foi assim um momento bastante interessante.</p>	
14h10	<p>De seguida, fomos à horta e algumas crianças, com o meu auxílio, regaram a horta.</p> <p>Da parte da tarde, a M.C. voltou a pedir-me que estivesse com ela a escrever algumas palavras. Olhando sozinha para umas placas que existem na sala com todas as letras e palavras que começam com essas letras, ela conseguiu copiá-las. Outras crianças juntaram-se e tentaram também escrever letras, olhando para estas placas.</p>	

### Nota de Campo

N.º 32

**Data:** 25/11/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
13h50	<p>De tarde, enquanto realizava uns enfeites de Natal com algumas crianças, a E. estava a jogar um jogo que era um boneco que dava para articular. Chamou-me várias vezes para mostrar que tinha feito letras, como se mostra de seguida.</p> 	

### Nota de Campo

N.º 34

**Data:** 04/12/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências

11h

Sugeri à M.E., ao L. e à M.C. que realizassem as representações dos legumes que plantámos com a mãe do V. (alface, cebola e alho-francês), visto que ainda não tínhamos feito as placas destes legumes, para colocar na horta. As imagens seguintes demonstram as crianças a realizar estas representações.



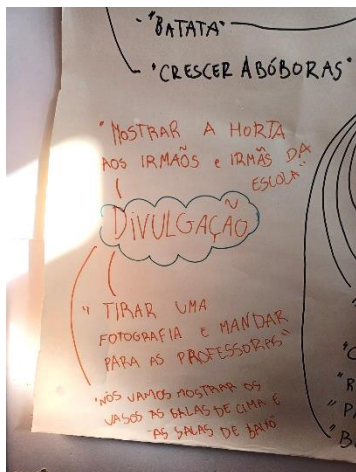
13h30

De tarde, sentei-me em roda com o grupo e conversei com as crianças sobre diversos assuntos. Primeiro, falei-lhes da minha ideia de fazermos uma sopa. No entanto, expliquei que, como os legumes que semeámos e plantámos não crescerão a tempo para realizar a sopa, sugeri questionar aos pais se gostariam de trazer os legumes para a sala. As crianças demonstraram-se muito entusiasmadas e muitas referiram que legumes iriam trazer. Expliquei-lhes que escrevi a mensagem e a Educadora irá enviá-la às famílias a explicar a situação.

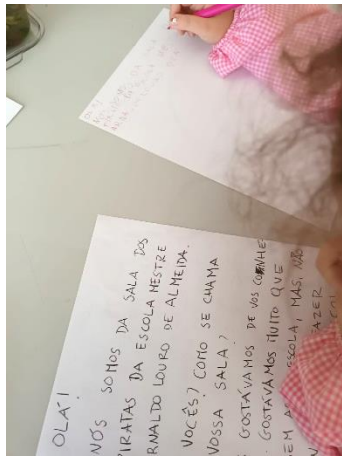
De seguida, expliquei ao grupo que uma colega da minha turma da minha “escola” está também a fazer um projeto sobre a horta com as crianças do seu grupo, noutra escola. Neste sentido, disse que conversei com ela e tivemos a ideia de fazer uma videochamada com as crianças da sua sala para conversarmos sobre o que temos vindo a fazer na horta e também ouvi-las. Expliquei o que era uma videochamada, relembrando quando fizemos uma quando o LS. e a L. estavam doentes. Questionei o que as crianças pensavam desta ideia e as crianças mostraram-se animadas. Para isso, sugeri que escrevêssemos uma carta para eu dar à minha colega e ela lê-la ao seu grupo. Referi também que a minha colega me iria dar também uma carta feita pelo seu grupo que eu também lhes iria ler posteriormente. Assim, comecei por perguntar como iríamos começar a carta e o que podíamos escrever. As crianças deram muitas ideias e eu e a Educadora fomos ajudando a construir as frases com estas ideias. Por fim, ficou uma carta bem composta.

De seguida, quis retomar com o grupo a conversa relativamente à divulgação do projeto. Referi que tinha já perguntado e perguntei novamente como gostariam de mostrar à escola ou a algumas salas o que aprendemos e descobrimos com o nosso projeto da germinação. Notei que as crianças não estavam a dar muitas sugestões, por isso, optei por ler algumas sugestões que tinham dado, quando conversámos anteriormente. Houve três crianças que deram sugestões. Neste momento, dirigi-me à teia

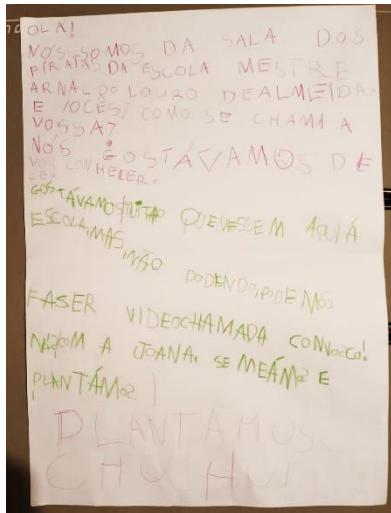
com estas crianças e com o seu auxílio, escrevi as suas ideias, como se verifica de seguida.

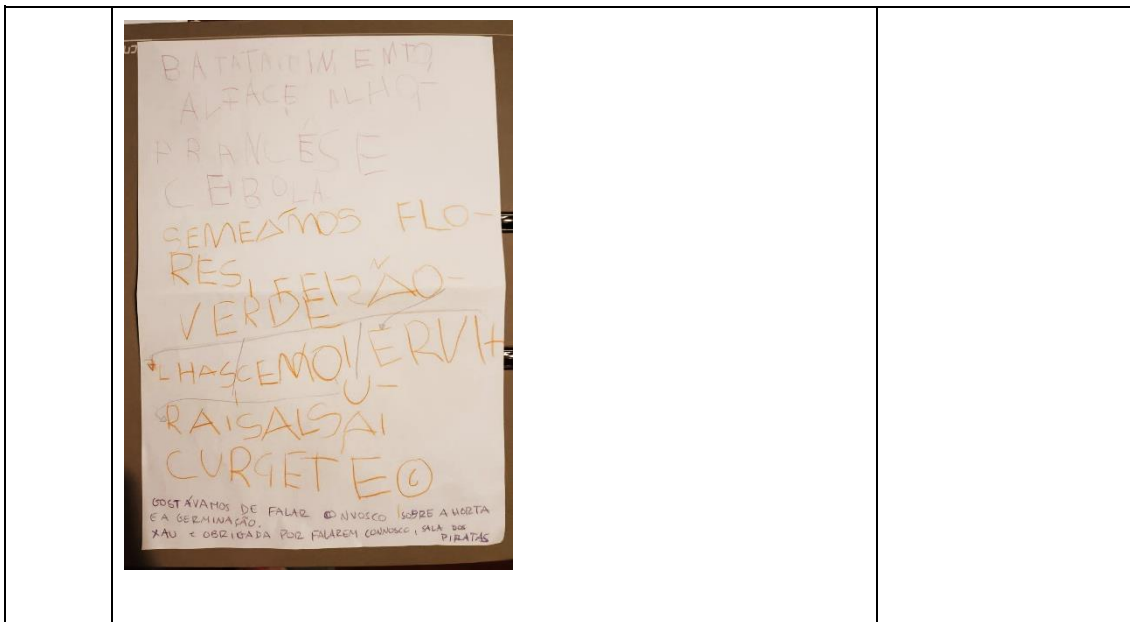


De seguida, passei o texto da carta para outra folha em letra maiúscula para uma maior perceção pelas crianças. O objetivo seria que as crianças passassem o texto para outra folha para a carta ficar escrita pela mão das crianças. Perguntei se a M.C. queria escrever e esta disse que sim. Começou a copiar e, para a ajudar, fui dizendo as letras. Reparei que, muitas vezes, a M.C. nem olhava para a outra folha e escrevia as letras apenas de as ouvir. Como era muito texto, esta criança disse que já não queria escrever mais e já estava cansada. Respeitei e chamei outra criança, o L.. Estas criança e as crianças seguintes tinham de tomar maior atenção ao papel com o meu texto para o copiar. De seguida, a M.L. e a M.E. também escreveram e eu escrevi a frase final. A imagem seguinte retrata a M.C. a começar a escrever a carta.



A imagem seguinte representa a carta concluída.





**Nota de Campo**

**N.º 42**

**Data:** 13/12/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
10h	Durante a manhã, as crianças realizaram os embrulhos para as prendas dos pais. Enquanto fazíamos isso, uma criança veio mostrar-me as letras que tinha feito com os brinquedos. Sabia o nome de todas as letras.	

**Nota de Campo**

**N.º 48**

**Data:** 07/01/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
13h30	<p>A Educadora leu ao grupo a história <i>Truz-Truz Quem é?</i>, sugerindo depois que eu orientasse a atividade que se seguiria. De seguida, no âmbito desta história, cada criança recebeu uma folha e desenhou a figura que quis, trabalhando a criatividade. Depois, estive em grande grupo com as crianças e conversámos sobre as figuras que desenharam. Um objetivo da atividade seria que as crianças dissessem palavras que rimassem com os nomes das figuras que desenharam. Fui motivando as crianças, de modo a auxiliá-las na procura de palavras adequadas. Em relação à palavra “leão”, disseram-me que rima com “cão”, “macarrão”, “grão”, “requeijão”, “pão”, “coração”, entre outras. Relativamente à palavra “buraco”, disseram que rimava com “buraco” e “fraco”. A palavra “menina” com “germina” e “termina”. Uma criança fez uma menina na cozinha e disseram que “cozinha” rima com “fofinha” e “ursinha”. “Bruxa” rima com “puxa” e “chucha”. Por fim, “Pai Natal” com “brutal” e “radical”. Verifica-se, assim, que as crianças referiram palavras adequadas.</p> <p>Uma criança que fazia anos quis colocar brilhantes na coroa que realizou. Muitas crianças quiseram também colocar brilhantes nos seus desenhos e eu ajudei-as</p>	

### Nota de Campo

N.º 51

Data: 13/01/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
13h30	<p>Sugeri à M.L. para irmos realizar a capa do portfólio. Esta decidiu que iria desenhar-se a si própria, o seu pai e mãe. Começou por desenhar os contornos com lápis preto e depois pintou com lápis coloridos. De seguida, colocou cola branca e pôs brilhantes. Por fim, eu sugeri que escrevesse o seu nome e o dos pais. Para a ajudar, escrevi numa folha os nomes e a M.L. copiou para o seu desenho. Sugeri também que identificasse o desenho e a M.L. concordando, escrevi “Eu e os meus pais” numa folha e ela copiou-o para o seu desenho.</p>	
14h	<p>No momento live da tarde, um pequeno grupo constituído pela M.C. e outras crianças aproximou-se de mim e, autonomamente, algumas crianças referiram a rima entre palavras, demonstrando certo interesse. Eu expliquei que, para rimar, o fim das palavras tem de “ser igual” (ter o mesmo som), de forma a compreenderem. Algumas crianças conseguiram já dizer-me algumas palavras que rimam, como “balão” e “cão” e “sol” e “caracol”. Depois, dissemos também alguns nomes de crianças do grupo e algumas palavras que rimam com esses nomes como, por exemplo, “Clarinha” com “rainha” e “Gabriel” com “pastel”.</p>	



	<p>todos a ver o que tínhamos plantado e semeado. O BN. e a E. Explicaram onde se via já alguns legumes a crescer.</p> <p>Depois, regressámos à sala e as crianças brincaram livremente.</p>	
--	--	--

### Nota de Campo

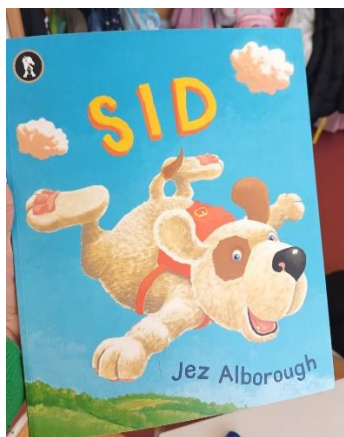
N.º 53

**Data:** 15/01/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h30	<p>Fomos para o pavilhão e a Educadora levou o tambor. Realizaram-se vários exercícios de expressão motora (coordenação dinâmica e coordenação estática com bolas).</p> <p>Mais tarde, eu e a Educadora fomos à biblioteca com quatro crianças para estas requisitarem um livro para levarem para casa.</p> <p>De seguida, brincaram livremente</p>	
13h	<p>Depois do momento do almoço e recreio no exterior, o grupo regressou à sala. Eu, as crianças e a Educadora sentámo-nos em roda. A atividade foi realizada em grande grupo. A Educadora contou a história <i>Sid</i>, que contém frases cujas últimas palavras rimam entre si, sendo a rima emparelhada.</p> <p>No fim da história, a Educadora perguntou a todas as</p>	

crianças do grupo se pensavam se os cães voavam. Cada criança deu a sua opinião. O JN. Apenas estava a responder “voam” e a educadora perguntou “Quem é que voa? Diz a frase completa.” E, após alguma insistência, talvez por não compreender o que seria uma frase, a Educadora disse e o JN. Repetiu “Os cães voam.”. Depois, foi a vez da M.C., que também disse apenas “Voam”. A Educadora disse “Diz a frase completa.” E a M.C. disse logo de seguida “Os cães voam”, verificando-se que respondeu mais rapidamente. Esta é uma criança que completou já os 6 anos, que irá já para o primeiro ano, no próximo ano letivo, ao contrário da primeira criança, a qual ainda não completou os 5 anos de idade.



### Nota de Campo

N.º 57

**Data:** 21/01/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências

9h30	<p>A Educadora contou a história <i>A Grande Redonda e Pequeno azul e Pequeno amarelo</i> com recurso ao retroprojektor e a uma tela. Enquanto contava a história eu ia colocando os materiais para projetar. As crianças estavam muito entusiasmadas durante este momento.</p> <p>Continuei a desenvolver o portfólio com a M.L..</p> <p>No momento livre da manhã, a M.L. aproximou-se de mim e abordou a rima entre palavras. Constatei que sabia dizer já algumas palavras que rimam, tema que se vinha a mencionar em sala. Referiu algumas palavras, disse que “cão” rima com “comilão” e que “girafa” rima com “garrafa”.</p>	
------	--	--

### Nota de Campo

N.º 58

**Data:** 03/02/2024

**Local:** Estabelecimento público (Freguesia de Avenidas Novas, Lisboa)

Hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
9h45	<p>As crianças estavam sentadas em grande grupo, em roda, na sala. A Educadora Cooperante distribuiu cartas por todas as crianças do grupo. As cartas tinham uma imagem de um objeto e o seu nome por baixo. Todas as palavras eram compostas por duas sílabas, sendo estas constituídas por consoante/vogal. As cartas que sobraram foram colocadas no centro da roda (como se verifica pela Figura</p>	

1). A Educadora ia mencionando uma carta de cada vez e, entre todas as crianças e eu, víamos quem tinha a carta cujo nome da imagem rimava com o nome da carta que a Educadora tinha referido. Uns pares de cartas foram encontrados mais facilmente que outros, possivelmente por conterem rimas mais óbvias. Houve algumas cartas, no fim, que as crianças não estavam a associar, tendo sido auxiliadas por mim e pela Educadora. Constatei que, por exemplo, as palavras “balão” e “avião” foram associadas facilmente, assim como os pares “garrafa” e “girafa”, e “sol” e “caracol”. Por outro lado, duas palavras associadas com alguma dificuldade foram “sapato” e “gato”, visto que foi o último par a ser formado, como se observa na Figura 2. Os pares foram ordenados, como se verifica pela Figura 3.

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Conclusão do trabalho do portfólio com a M.L. Imprimi as páginas que realizei sobre as características da M.L. para incluir no portfólio.

ANEXO Y - Roteiro  
Ético da Investigação

|| '' | | ''

<p><b>Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)</b></p>	<p><b>Carta de Princípios Éticos da APEI (APEI, 2011)</b></p>	<p><b>Prática Profissional Supervisionada II</b></p>
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p> <p>Segundo Tomás (2011), é fundamental a “sua explicitação a todos os actores envolvidos”, visto que “constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados Convenção Internacional.” (APEI, 2011, p. 1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade,</p>	<p>Importa mencionar que, às crianças, não foram referidos diretamente os objetivos de investigação. Estas surgiram, sim, indiretamente, como, por exemplo, ao conversar informalmente com o grupo. Antes mesmo de iniciar a investigação, detetei o interesse por parte do grupo, pelo que se justificam os objetivos definidos para a investigação.</p> <p>Relativamente à equipa, é importante referir que, logo desde o início da prática, partilhei com a educadora e restante equipa o meu propósito no contexto. Em conversas informais, esforcei-me por partilhar sempre também os objetivos da minha investigação, de modo que estivessem a par do que</p>

	<p>sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (APEI, 2011, p. 1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (APEI, 2011, p. 1)</p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da</p>	<p>iria realizar na sala e conhecer a sua perspectiva. De igual modo, fui sempre partilhando reflexões, pensamentos e colocando questões.</p> <p>No início da prática, apresentei-me a todas as famílias, explicando qual o motivo da minha presença e o que iria fazer naquele período. Elaborei também uma carta para ficar exposta na sala, na qual me apresentava e explicitava o meu propósito (<i>cf.</i> Anexo Q).</p>
--	---	---

	<p>criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (APEI, 2011, p. 1)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (APEI, 2011, p. 2)</p>	
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p> <p>Relativamente aos custos e benefícios, é necessário compreender que “os objetivos da investigação deverão ter em</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas</p>	<p>É importante ter em consideração que a investigação por mim realizada acarretou diversos benefícios para o grupo, como a realização de diferentes atividades, a vivência em cooperação, o desenvolvimento da oralidade, o conhecimento das letras, o</p>

<p>conta os possíveis benefícios para as crianças” (Tomás, 2011, p. 160). Refere-se que “a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (Tomás, 2011, p. 160).</p>	<p>especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados Convenção Internacional.” (APEI, 2011, p. 1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (APEI, 2011, p. 1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição</p>	<p>desenvolvimento da competência de rima, entre outros aspetos.</p> <p>Relativamente aos custos, não creio que existam custos prementes associados à investigação que realizei. Tomás (2011) menciona a “intrusão na privacidade” e, refletindo, este poderá ser o custo presente, visto que o grupo não me conhecia e foi necessário que se adaptasse a mim e eu ao grupo. No entanto, este não foi um inconveniente, visto que considero que me tenha integrado satisfatoriamente no contexto e, portanto, criado uma relação bastante forte com o grupo de sala.</p> <p>Criei também uma relação de respeito e confiança com a equipa de sala, tratando-se de um benefício, sendo que, ao longo da minha prática, fomos trocando ideias. A Educadora elucidou-me relativamente a questões que eu colocava, possibilitando-me evoluir como futura profissional. Do mesmo modo, considero que tenha estabelecido uma relação de respeito e cordialidade com as</p>
---	--	--

	<p>estão ligadas no processo educativo.” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (APEI, 2011, p. 2)</p>	<p>famílias das crianças do grupo, sento também este aspeto bastante benéfico, no âmbito da minha prática.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo</p>	<p>No que diz respeito às crianças do grupo, tive em conta a questão do assentimento, em que, por exemplo, questionei às crianças se lhes podia tirar uma fotografia antes de o fazer. Mesmo em</p>

<p>Tomás (2011) afirma que “estas questões devendo ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” (p. 161).</p>	<p>profissional.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a sociedade:</b></p> <p>“Assumir a sua condição de cidadão(ã), agindo de modo</p>	<p>momentos em que não se expressavam oralmente, estive atenta à sua postura facial corporal, de modo a compreender se queriam ou estavam confortáveis a ser fotografadas.</p> <p>Em relação aos nomes das crianças envolvidas, optei por trocá-los por códigos, de modo a manter a privacidade de cada criança. Do mesmo modo, nas fotografias capturadas às crianças, quando utilizadas no trabalho, as suas caras foram sempre tapadas</p> <p>Relativamente às famílias, importa mencionar que lhes foi entregue um consentimento (<i>cf.</i> Anexo R) e pedido que assinassem em como autorizavam ou não a captura de registos fotográficos dos seus educandos. Neste documento, estava mencionado que as fotografias seriam utilizadas apenas “para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio” (Consentimento para registos fotográficos – <i>cf.</i> Anexo R). No mesmo documento,</p>
--	---	--

	<p>informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional de educação de infância.” (APEI, 2011, p. 2)</p>	<p>referia-se que nunca se exporia o rosto das crianças nas fotografias e que a autorização poderia ser retirada em qualquer momento. Para a realização do portfólio da criança, entreguei também um consentimento à sua família para que tomasse conhecimento e autorizasse a participação (<i>cf.</i> Anexo S).</p> <p>Os nomes e demais informação relativa à equipa de sala nunca foram expostos, sendo confidenciais.</p> <p>Do mesmo modo, relativamente à organização socioeducativa, o seu nome nunca foi exposto, nem qualquer informação que pudesse ditar o local.</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou</p>	<p>As idades das crianças do grupo são compreendidas entre os 3 e os 5 anos.</p> <p>É relevante mencionar que a problemática definida para a investigação foi “O Desenvolvimento da</p>

<p>Tomás (2011) reforça que “é necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão das crianças na investigação” (p. 162).</p>	<p>com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados Convenção Internacional.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (APEI, 2011, p. 1).</p>	<p>Consciência Fonológica num grupo de crianças de 4 e 5 anos”. Neste sentido, as crianças selecionadas foram exatamente as crianças do grupo que tinham 4 e 5 anos de idade (embora algumas tenham concluído os 6 anos, no início de 2025), visto que sabiam já expressar-se com maior facilidade, sendo, portanto, mais fácil estabelecer diálogos. O mesmo não se verificava com as crianças mais novas.</p> <p>Porém, é importante mencionar que quem não quisesse ou não estivesse interessado, naturalmente, não precisava de participar</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p> <p>Segundo Tomás (2011), “as crianças e os adultos envolvidos na investigação</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (APEI, 2011, p. 1).</p>	<p>Para a definição dos objetivos da investigação, tive em conta as necessidades e interesses do grupo de crianças, estando alguns dos aspetos a investigar relacionados com situações que observava no dia-a-dia do grupo.</p> <p>Durante a investigação, tive o cuidado de ir comunicando e discutindo com a Educadora</p>

<p>devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163).</p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>Cooperante a minhas ideias e colocar dúvidas, estando atenta aos seus conselhos, devido à sua maior experiência. Foi realizada também uma entrevista à Educadora (<i>cf.</i> Anexo U), de modo a esclarecer outro tipo de questões, relacionadas, mais propriamente, com a sua prática e com o tema da investigação.</p>
<p><b>6. Consentimento informado</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança,</p>	<p>Como foi referido anteriormente, foi entregue às famílias um consentimento (<i>cf.</i> Anexo R) para a captura de registos fotográficos dos seus educandos</p>

<p>De acordo com Tomás (2011), “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>independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados Convenção Internacional.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>em que estas a poderiam autorizar ou não. Contudo, é importante referir, que antes de fotografar as crianças, questionava-as sempre se o poderia fazer e, no fim, mostrava a fotografia capturada. Não fotografei as crianças que se verificava que não estavam confortáveis nessa posição. como mencionado, que as crianças que não o desejassem não foram obrigadas a participar.</p> <p>É importante referir que, antes de serem entregues às famílias, estes foram partilhados com a Educadora Cooperante primeiro.</p> <p>Por último, é necessário mencionar que, para a realização da entrevista à Educadora Cooperante, pedi também o seu consentimento, antes de a realizar. Este tópico encontra-se no guião da entrevista (<i>cf.</i> Anexo T) e a resposta da Educadora está presente na sua transcrição (<i>cf.</i> Anexo U).</p>
--	---	--

	<p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	
<p><b>7. Uso e relato das conclusões</b></p> <p>O’Kane (2005), citado por Tomás (2011), afirma que o processo de investigação deve ser “transparente” (p. 167).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos</p>	<p>No fim da investigação, pretendo partilhar o relatório finalizado com a Educadora Cooperante para que esta tenha acesso a todo o trabalho realizado.</p> <p>Por esta via, pretendo, do mesmo modo, devolver às crianças os resultados e conclusões a que cheguei, depois de analisados os dados recolhidos durante o</p>

	<p>consignados Convenção Internacional.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“Partilhar informações relevantes no</p>	<p>processo. Deste modo, as famílias terão, igualmente, acesso ao trabalho desenvolvido.</p> <p>Relativamente ao portfólio individual da criança (inserido no Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II, <i>cf.</i> Anexo Z), este foi realizado em suporte físico. É pertinente referir que a criança participou em todas as partes do processo e na sua construção. Primeiramente, seleccionámos em conjunto as fotografias, fomos imprimi-las juntas e até as recortámos em conjunto. A criança optou também por realizar várias representações e quis escrever com o meu auxílio. Ao longo do processo, reparei que a criança ficava bastante entusiasmada nos momentos em que realizávamos este portfólio. No fim, demonstrou-se muito orgulhosa e ansiosa por o mostrar à família. No fim do dia, quando a família a foi buscar à escola, pude observar a criança a entregar o portfólio. A família demonstrou-se bastante contente quando soube que era para ficar</p>
--	---	---

	seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).	com ele e levar para casa. Ao ver apenas algumas páginas no momento, demonstrou-se agradecida e satisfeita.
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p> <p>É importante que o investigador tenha em conta “o impacto nas crianças envolvidas na investigação” (Tomás, 2011).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a</p>	<p>O impacto que a investigação assume, estende-se às crianças, equipa e famílias.</p> <p>Considero que o impacto que a investigação tenha tido nas crianças seja bastante positivo, devido ao trabalho de diferentes competências, atitudes e aquisição de conhecimentos, como mencionado anteriormente.</p> <p>Relativamente à equipa, admito que, daqui em diante, a Educadora possa estar mais desperta e reflita de uma outra forma em relação ao tema em questão. Penso que uma outra vantagem poderá ser o aproveitamento de novas vivências que eu “leve” para a sala e para o grupo de crianças.</p> <p>Considero que esta investigação possa também impactar as famílias de alguma forma, como, por</p>

	<p>socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa</b></p>	<p>exemplo, ao despertá-las para o tema em questão, após a leitura do relatório.</p>
--	---	--

	<p><b>educativa:</b></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p> <p>Como referi anteriormente, no ponto 7, O’Kane (2005), citado por Tomás (2011), aponta para a necessidade de o procedimento de investigação</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Fornecer às famílias informações</p>	<p>Como mencionado no ponto 7, pretendo apresentar os resultados a que cheguei, no fim da realização do presente relatório, enviando-o à Educadora Cooperante.</p> <p>Durante a prática, tive em conta os interesses e necessidades do grupo e prestei também atenção a comentários de forma a conduzir a investigação. Neste sentido, o meu objetivo era adequar a</p>

<p>ser “transparente” (p. 167). Refere-se que tal é fundamental “de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011, p. 167).</p>	<p>sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>investigação às necessidades verificadas, de modo que estas fossem satisfeitas.</p> <p>Em relação às famílias, procurei sempre estabelecer uma relação próxima e positiva entre mim e estas. Estive disponível para qualquer esclarecimento, fornecer informações necessárias ou conversar sobre variados temas.</p> <p>Relativamente à equipa de sala, procurei demonstrar-me sempre disponível para conversar e esclarecer as minhas opções, de modo a trabalhar cooperativamente. Considerei relevante escutar a opinião da Educadora e as suas críticas construtivas, que tanto me auxiliaram. Esforcei-me por partilhar também as etapas do meu trabalho, de modo a todos os intervenientes estarem a par do processo.</p>
<p><b>10. Tratamento dos dados</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada</p>	<p>Depois de recolher os dados, analisei-os, sendo estes de diferentes fontes. Assim, são, por exemplo, a</p>

	<p>criança e garantir o sigilo profissional.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a sociedade:</b></p> <p>“Assumir a sua condição de cidadão(ã), agindo de modo</p>	<p>análise da transcrição da entrevista realizada, dos documentos institucionais, dos registos fotográficos, das notas de campo e da pesquisa documental.</p> <p>Relativamente aos dados das crianças, famílias, equipa educativa e organização socioeducativa, são tratados com muita cautela. Estes nunca são expostos, nem partilhados, sendo assim confidenciais, de forma a salvaguardar a sua identidade.</p> <p>No presente relatório, os nomes das crianças foram substituídos por códigos, os quais apenas eu tenho acesso. As caras das crianças que surgem nas fotografias foram sempre tapadas. Igualmente, nunca exponho o nome da organização nem informação alguma que indique a sua localidade.</p>
--	---	---

	informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional de educação de infância.” (APEI, 2011, p. 2)	
--	---	--

Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada. APEI <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

Tomás (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.

ANEXO Z - Portefólio da  
Prática Profissional  
Supervisionada II \*

|' '' '| | ''

\* Por motivos confidenciais, este Anexo é disponibilizado num ficheiro PDF anexo.