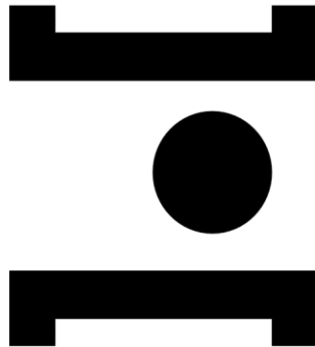


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**Literacia Emergente na Aprendizagem da Leitura e da Escrita:  
um estudo investigativo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do  
ensino básico**

**Relatório de Estágio**

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

**Sandra Sofia Correia da Silva**

**Orientação:**

**Professora Doutora Ana Margarida Gonçalves Martins Gabriel Mourato**  
**Professora Doutora Maria Inês Almeida Cardoso**

janeiro, 2026

“Sempre chega a hora em que descobrimos que sabíamos muito mais do que antes julgávamos.”

(Saramago 2004, p.195)

## **Agradecimentos**

Chegada ao fim deste longo e significativo percurso da minha vida, não poderia deixar de expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que me acompanharam, apoiaram e incentivaram ao longo desta etapa.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família. Ao meu marido, pela liberdade, confiança e apoio incondicional ao longo de todo o meu percurso académico. Obrigada por todos os esforços realizados para me permitir concretizar este sonho. Aos meus filhos, porque sem eles não teria dado este passo tão importante na minha vida pessoal e profissional. Obrigada por terem estado presentes nos bons e nos maus momentos, e por, em cada conquista, me oferecerem sempre palavras de força e alento. Sem vocês, nada disto teria sido possível.

Às minhas estrelas-guia, que continuam a iluminar o meu caminho em todas as horas. No vosso silêncio, à vossa maneira deram-me a força necessária para seguir em frente e nunca baixar os braços. Desejo que, onde quer que estejam, sintam orgulho na vossa irmã. A vocês meus irmãos, José e Alberto, que partiram tão prematuramente - um que não me viu iniciar este meu percurso e outro que não me vê concluí-lo - estarão para sempre presentes no meu coração.

Aos meus queridos pais, pelo orgulho que demonstram na filha que têm e por se manterem sempre próximos, permitindo-me seguir em frente e concluir esta importante etapa da minha vida. Que assim continue.

Aos/às professores/as que passaram no meu caminho, alguns dos quais deixaram uma marca profunda no meu trajeto, agradeço o apoio, a disponibilidade e, sobretudo, a humanidade. Souberam reconhecer que, para além de uma aluna, existia uma pessoa. A todos e a todas, o meu mais sincero agradecimento. Às minhas orientadoras, um agradecimento especial pela paciência, dedicação e rigor com que acompanharam e orientaram todo o meu trabalho.

Às amigas construídas ao longo deste percurso - Cátia, Luís, Bia, Inês, Patrícia e Beatriz - agradeço os momentos de convívio, de estudo, e, acima de tudo, a amizade genuína e recíproca que levo para a vida.

Às amigas que se mantiveram firmes e verdadeiras, sempre do meu lado, o meu profundo obrigado. Em especial à minha melhor amiga, irmã e confidente, Cláudia: obrigada pela paciência, pela espera, pelo conforto nos momentos mais difíceis e por estares sempre presente. Obrigada.

Mas, acima de tudo, agradeço a mim mesma. Pela coragem e ousadia de acreditar que este sonho poderia acontecer. E aconteceu. Foram tempos de muito

esforço, de ausência da família e dos amigos, de longos dias “enterrada” no meu pequeno espaço a concluir trabalhos, enquanto a vida à minha volta seguia o seu curso. Perdi algumas amizades pela falta de disponibilidade, ainda que acredite que a amizade não deveria ser feita de cobranças.

Ainda assim, foram também tempos de conquista, de valorização pessoal e de investimento no trabalho — no bom e até no menos bom — porque é no erro que se aprende. Agradeço-me por tudo o que consegui realizar até aqui, apesar dos muitos momentos pessoais difíceis, de perdas, de choros, de angústia e de desespero.

A minha capacidade de resiliência e persistência — mesmo nos momentos em que senti vontade de “jogar a toalha ao chão” — conduziu-me até onde estou hoje. Sinto-me feliz por concretizar um grande feito na minha vida: perseguir um sonho, talvez tardiamente em termos de idade, mas com uma enorme vontade de vencer. E venci. Obrigada.

## **Acrónimos/Siglas**

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**CATL** – Centro de Atividades de Tempos Livres

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CF** – Consciência Fonológica

**DGE** – Direção Geral de Educação

**EMAEI** - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**JI** – Jardim de Infância

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**LE** – Literacia Emergente

**ME** – Ministério da Educação

**MTP** – Metodologia de Trabalho por Projeto

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OPC** – Orientações Pedagógicas para a Creche

**PALE** - Programa de Atividades de Literacia Emergente

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**STEAM** - Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics)

## Resumo

A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) são fases essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A literacia emergente desempenha um papel central na iniciação e na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo influenciada por interações sociais, materiais impressos e digitais e práticas pedagógicas.

Este Relatório de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, investiga como determinadas estratégias pedagógicas impactam a aquisição de competências de literacia emergente. O estudo segue uma abordagem qualitativa-interpretativa, com observações e registos em contextos de jardim de infância e 1.º ano do 1.º CEB.

Os resultados indicam que atividades lúdicas e interativas (como jogos fonológicos, leitura partilhada e exploração de materiais escritos) favorecem o envolvimento infantil e o progresso na aprendizagem da leitura e escrita. O relatório estrutura-se em três partes: contextos de prática de ensino supervisionada; exercício investigativo, com a devida contextualização, fundamentação teórica e investigação empírica, destacando a importância de estratégias eficazes para o sucesso educativo das crianças; e por fim a reflexão final.

**Palavras-chave:** Literacia emergente, consciência fonológica, aprendizagem da leitura e escrita, jardim de infância, 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

## *Abstract*

*Pre-school education and the first cycle of basic education (CEB) are essential stages for children's cognitive, social, and emotional development. Emergent literacy plays a central role in the initiation and learning of reading and writing, being influenced by social interactions, printed and digital materials, and pedagogical practices.*

*This Internship Report, part of the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education (CEB), investigates how certain pedagogical strategies impact the acquisition of emergent literacy skills. The study follows a qualitative-interpretative approach, with observations and records in kindergarten and first grade settings. The results indicate that playful and interactive activities (such as phonological games, shared reading, and exploration of written materials) promote child engagement and progress in learning to read and write. The report is structured in three parts: contexts of supervised teaching practice, an investigative exercise, with appropriate contextualization, theoretical foundation, and empirical research, highlighting the importance of effective strategies for children's educational success and finally, a final reflection.*

*Keywords: Emergent literacy, Phonological awareness, learning to read and write, Kindergarten, First Grade of primary school.*

## Índice

Agradecimentos .....	iii
Acrónimos/Siglas .....	v
Resumo .....	vi
<i>Abstract</i> .....	vii
Lista de Anexos .....	xi
Lista de Figuras .....	xii
Lista de Tabelas .....	xiii
Introdução.....	1
Parte I – Contexto de Práticas de Ensino Supervisionada .....	3
Contextualização Geral.....	3
1. Contexto Educativo – Valência de Creche .....	5
1.1. Caracterização da Instituição.....	5
1.2. Prática de Ensino Supervisionada I .....	6
1.2.1. Organização do Ambiente Educativo e o Grupo .....	6
1.2.2. Atividades Desenvolvidas.....	8
“À descoberta do Natal” .....	8
“À Descoberta dos sons” .....	9
Exploração e Leitura do livro <i>Elmer e o Tempo</i> .....	10
2. Contexto Educativo – Valência de Pré-Escolar .....	12
2.1. Caracterização da Instituição .....	12
2.2. Prática de Ensino Supervisionada II.....	13
2.2.1. Organização do Ambiente Educativo e o Grupo .....	13
2.2.2. Projeto “O Ciclo do Mel” .....	16
3. Contexto Educativo – Valência de 1.º CEB – 1.º/2.º anos .....	33
3.1. Caracterização da Instituição .....	33
3.2. Prática de Ensino Supervisionada III.....	34
3.2.2. Organização do Ambiente Educativo e o Grupo .....	34
3.3. Projeto de Intervenção .....	37
3.3.1. Objetivos .....	39
3.4. Atividades .....	40
Atividade 1 – Sólidos e Figuras Planas .....	41
Atividade 2 – Exploração da história <i>A Lagartinha muito Comilona</i> .....	42

4. Contexto Educativo – Valência de 1.º CEB – 3.º/4.º anos .....	45
4.1. Caracterização da Instituição.....	46
4.2. Prática de Ensino Supervisionada IV .....	46
4.2.1. Caracterização das Turmas .....	46
Turma do 3.º Ano .....	47
Turma do 4.º Ano .....	48
4.3. Projeto de Intervenção .....	50
4.3.1. Planificação do Projeto e Objetivos.....	51
4.4. Atividades Desenvolvidas .....	54
Atividade 1 – Leitura e Dramatização da História dos Avieiros.....	55
Atividade 2 – Distribuição de Grupos e Temas.....	56
Atividade 3 – Trabalho de Pesquisa.....	57
Atividade 4 - Planeamento.....	57
Atividade 5 – Construção de um Barco.....	59
Atividade 6 – Construção Casa Palafita.....	59
Atividade 7 – Apresentação dos Trabalhos .....	60
Parte II – Exercício Investigativo .....	61
1. Introdução.....	61
1.1. Literacia Emergente:.....	65
Fundamentos teóricos, implicações pedagógicas e evidência empírica.....	65
1.2. Consciência Fonológica .....	67
1.3. Conhecimento do alfabeto e escritas inventadas .....	69
2. Metodologia .....	71
2.1. Contextualização, Objetivos e Questão de Investigação.....	71
2.2. Design da Metodologia de Estudo .....	73
2.3. Procedimentos, instrumentos e amostra .....	75
3. Descrição das Atividades do PALE – EPE e 1.º CEB .....	79
3.1. Princípio Alfabético - EPE .....	80
3.2. Princípio Alfabético – 1.º CEB .....	81
3.3. Consciência Silábica - EPE.....	83
3.4. Consciência Silábica – 1.º CEB .....	84
3.5. Consciência Fonémica – EPE.....	86
3.6. Consciência Fonémica - 1.º CEB .....	87
3.7. Tentativas de Leitura de Palavras – EPE .....	88
3.8. Tentativas de Leitura de Palavras – 1.º CEB.....	89
3.9. Escritas Inventadas – EPE.....	90

3.10. Escritas Inventadas – 1.º CEB .....	91
4. Análise de Dados e Discussão de Resultados .....	91
4. Considerações Finais.....	101
Parte III – Reflexão Final.....	104
Referências bibliográficas .....	107

## **Lista de Anexos**

Anexo 1 - Atividade 1 .....	117
Anexo 2 - Mapa Conceptual .....	121
Anexo 3 - Pedido aos Pais .....	121
Anexo 4 - Leitura do Livro "Ciclo do Mel" .....	122
Anexo 5 - Desenho sobre a história .....	123
Anexo 6 - Registo Fotográfico da Atividade .....	124
Anexo 7 - Planificação "Lagartinha Comilona" .....	126
Anexo 8 - Ficha de leitura .....	127
Anexo 9 - Registo da Atividade .....	131
Anexo 10 - Autorização aos Pais .....	133
Anexo 11 - Dramatização e leitura da História "Avieiros" .....	134
Anexo 12 - Guião de Orientação .....	135
Anexo 13 - Registo Fotográfico .....	141
Anexo 14 - Guião de Orientação - Barco .....	142
Anexo 15 - Rubrica de Avaliação .....	147
Anexo 16 - Registo Fotográfico .....	148
Anexo 17- Guião de Orientação - Casa Palafita .....	149
Anexo 18 - Grelha de Observação Princípio Alfabético - EPE .....	156
Anexo 19 - Grelha de Observação - Princípio Alfabético - 1.º CEB .....	157
Anexo 20 – Grelha de Observação de Competências Avaliadas .....	158
Anexo 21 - Tabela de Avaliação princípio Alfabético - EPE .....	159
Anexo 22 - Tabela de Avaliação Princípio Alfabético - 1.º CEB .....	160
Anexo 23 - Tabela de Avaliação Consciência Silábica - EPE .....	161
Anexo 24 - Tabela de Avaliação Consciência Silábica - 1.º CEB .....	162
Anexo 25 - Grelha de Observação Consciência Fonémica - EPE .....	164
Anexo 26 - Tabela de Avaliação Consciência Fonémica - EPE .....	165
Anexo 27- Grelha de Observação Consciência Fonémica - 1.º CEB .....	166
Anexo 28 - Tabela de Avaliação Consciência Fonémica - 1.º CEB .....	167
Anexo 29 - Grelha de Observação Tentativas de Leitura - EPE e 1.º CEB .....	169
Anexo 30 - Tabela Avaliação Tentativas de Leitura - EPE .....	170
Anexo 31 - Tabela de Avaliação Tentativas de Leitura - 1.º CEB .....	171
Anexo 32 - Grelha de Observação Escritas Inventadas - EPE e 1.º CEB .....	173
Anexo 33 - Tabela de Avaliação Escritas Inventadas - EPE .....	174

Anexo 34 - Tabela de Avaliação Escritas Inventadas - 1.º CEB ..... 176

## **Lista de Figuras**

Figura 1- Registo da Atividade "À descoberta do Natal" ..... 9

Figura 2 - Registo da Atividade "À descoberta dos sons"..... 10

Figura 3 - Livro "Elmer e o tempo", de David McKee ..... 12

Figura 4 - Espaço Exterior ..... 13

Figura 5 - Trabalho Realizado pelas Famílias ..... 30

Figura 6 - Circuito do Ciclo do Mel ..... 33

Figura 7 - Sala de Aula 1.º Ano ..... 36

Figura 8 - Distribuição de Temas e Grupo ..... 58

Figura 9 - Apresentação Trabalho de Grupo ..... 62

Figura 10 - Abecedário Ilustrado ..... 83

Figura 11 - Cartões Ilustrativos Princípio Alfabético ..... 84

Figura 12 - Cartões Ilustrativos "Exploradores do Alfabeto" ..... 86

Figura 13 - Cartões Ilustrativos "Saco das Imagens" ..... 87

Figura 14 - Cartões Ilustrados – "Segmentar e Construir Palavras" ..... 89

Figura 15 – Cartões Ilustrativos da "Caixa Surpresa" ..... 90

Figura 16 - Cartões Ilustrados "Descobrir as palavras escondidas" ..... 92

Figura 17 - Cartões Ilustrativos "Ler, Escrever e Descobrir" ..... 93

Figura 18 - Tentativas de Escrita Inventada - EPE ..... 94

Figura 19 - Gráfico Comparativo Consciência Silábica ..... 99

Figura 20 - Gráfico Comparativo - Consciência Fonémica ..... 101

Figura 21 - Gráfico Comparativo - Tentativa de Leitura de Palavras ..... 102

Figura 22 - Gráfico Comparativo - Escritas Inventadas ..... 104

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1- Contextos de Estágio .....	5
Tabela 2- Fases do Projeto de Intervenção .....	22
Tabela 3 - Planificação do Projeto de Intervenção - PE .....	23
Tabela 4 - Organização das Atividades - PE .....	25
Tabela 5 - Síntese da Planificação 1.º ano .....	42
Tabela 6 - Caraterísticas dos Alunos do 3.º Ano .....	49
Tabela 7- Caraterísticas dos Alunos do 4.º Ano .....	50
Tabela 8 - Calendarização do Trabalho de Projeto .....	53
Tabela 9 - Quadro-Resumo: Dimensões da Literacia Emergente .....	67
Tabela 10 - Características dos Participantes .....	77
Tabela 11 - Cronologia do Estudo.....	79
Tabela 12 - Atividades Pré-Teste EPE e 1.º ano do 1.º CEB .....	81
Tabela 13 - Atividades do PALE .....	82
Tabela 14 - Quadro de Dupla Entrada - Fonemas .....	91



## **Introdução**

Nos últimos anos do século XX, tem-se verificado uma crescente preocupação com a qualidade dos conhecimentos de literacia por parte das crianças em idade pré-escolar e de que modo estes conhecimentos podem contribuir de forma positiva para a futura aquisição da linguagem escrita, em contextos mais formais de educação. Diversos estudos, tanto a nível nacional como internacional, têm vindo a analisar a literacia em crianças, jovens e adultos (Alçada, 2021a), destacando a relevância das experiências iniciais para a aprendizagem futura.

Promover o desenvolvimento da literacia é considerado um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, não se esperando que crianças de cinco anos possuam as mesmas competências que um adulto, mas sim que adquiram bases sólidas que lhes permitam avançar nas etapas seguintes (Alves Martins, 2019). Como refere Vygotsky (1978), a aprendizagem é indissociável do contexto social e das interações com adultos ou pares mais competentes, sendo estas interações mediadoras essenciais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Tal perspetiva reforça a necessidade de expor as crianças, desde cedo, a ambientes ricos em estímulos de literacia.

A leitura e a escrita constituem dois dos elementos mais específicos e exclusivos da cultura humana. Adams (1998) destaca que o desenvolvimento da consciência fonológica e do conhecimento do alfabeto e do vocabulário são fatores determinantes para o sucesso inicial da leitura, defendendo que estas competências devem ser estimuladas na educação pré-escolar (EPE) para prevenir dificuldades futuras. Neste sentido, Sim-Sim et al. (2008), definem a consciência fonológica como “a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p.48).

Atualmente, os professores reconhecem a importância de uma articulação entre a EPE e o ensino formal, partindo do pressuposto de que o trabalho desenvolvido ao nível da literacia emergente contribui para melhores resultados na alfabetização (Teixeira, Cadime & Ribeiro, 2012). Este reconhecimento converge com as conclusões de Foulín (2005), que evidencia o papel das experiências familiares e escolares na preparação para a leitura, realçando que, as crianças expostas a práticas diversificadas de leitura e escrita desde cedo, denotam progressos mais significativos no início da educação formal.

Deste modo, torna-se evidente que as primeiras experiências de contacto com a linguagem escrita assumem um papel essencial no processo de desenvolvimento da literacia ao longo da vida. Alves Martins, Mata e Silva (2020) acrescentam que, além de preparar para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, a literacia emergente tem um carácter preventivo, reduzindo a probabilidade de insucessos futuros, nomeadamente dificuldades persistentes em leitura e escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

É igualmente importante destacar que o desenvolvimento da oralidade e da escrita não ocorre de forma idêntica. Enquanto a aquisição da fala tende a acontecer naturalmente, a leitura e a escrita requerem ensino explícito e sistemático (Sim-Sim, cit. por Midões, 2014; Bento, 2014). Assim, a promoção intencional de competências como a consciência fonológica, as escritas inventadas e o conhecimento do alfabeto (Salvador et al., 2017) revela-se essencial para garantir uma aprendizagem futura mais sólida e consistente.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar o impacto de um programa de literacia emergente nas competências de consciência fonológica (ao nível da sílaba e do fonema), no conhecimento do alfabeto e na escrita, procurando também compreender de que modo este programa de atividades pode influenciar as tentativas iniciais de leitura. Procura-se ainda disponibilizar uma metodologia que possa ser replicada em contextos educativos e utilizada por educadores de infância nas suas salas de aula, de forma a potenciar ambientes de aprendizagem ricos e significativos.

Este relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, na Escola Superior de Educação de Santarém, visa apresentar o estudo investigativo sobre o papel da literacia emergente na abordagem à leitura e à escrita, em contextos de Jardim de infância (JI) e 1.º CEB. A investigação assume uma abordagem qualitativa-interpretativa, centrada na implementação e análise de atividades pedagógicas para a promoção da literacia emergente. Foram utilizados instrumentos como observações diretas e livres, registos de campo e grelhas de observação. Os participantes incluíram a estagiária, um grupo de crianças da EPE e uma turma de 1.º/2.º ano do 1.º CEB, permitindo observar a evolução de competências ao longo dos períodos de observação. Trata-se contudo, de dois grupos de crianças distintos, isto é, aquelas com quem trabalhamos em EPE não são as mesmas que tivemos em 1.º CEB.

A escolha do tema fundamenta-se na sua relevância para o sucesso educativo e na necessidade de compreender como práticas pedagógicas intencionais podem

impactar o desenvolvimento linguístico e cognitivo. Tal como evidenciam Adams (1998) e Alves Martins et al. (2020), experiências diversificadas de leitura e escrita desde cedo estão associadas a melhores resultados na aprendizagem formal. Neste sentido, este relatório procura contribuir para a compreensão do papel da literacia emergente na educação infantil e sublinhar a importância de práticas pedagógicas que promovam ambientes ricos e estimulantes e socialmente mediadores (Vygotsky, 1978).

A estrutura do relatório organiza-se em três partes: a primeira parte dedicada à caracterização dos contextos da prática de ensino supervisionada (PES); a segunda, a uma breve descrição dos conceitos em literacia e o exercício investigativo, incluindo objetivos, metodologia, análise e discussão de resultados e a última e terceira parte diz respeito à reflexão final.

## **Parte I – Contexto de Práticas de Ensino Supervisionada**

### **Contextualização Geral**

A realização de um estágio de intervenção pedagógica proporciona a oportunidade de vivenciar de forma concreta o ambiente escolar e compreender a complexidade do processo educativo. Neste sentido, os estágios realizados ao longo da minha trajetória académica foram essenciais para o meu desenvolvimento, caracterizando-se por constantes reflexões, desafios e questionamentos que surgiram ao longo do percurso. No decurso destas experiências, tive também a oportunidade de desenvolver diversos projetos de intervenção, direcionados a diferentes faixas etárias e contextos educativos.

Durante a formação académica, senti uma necessidade constante de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos teoricamente. Foi também por esta razão que os estágios desempenharam um papel fundamental na minha aprendizagem, na senda do estudo de Gonçalves et al. (2021), os estagiários percebem o estágio como uma etapa crucial na sua formação, onde a prática docente se alia à reflexão contínua sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, tanto a supervisão como a prática de estágio assumem um papel crucial na compreensão da intencionalidade do ato educativo.

Durante o Mestrado, tive a oportunidade de realizar quatro estágios curriculares, os quais culminam em atividades desenvolvidas ou projetos de intervenção, que constituem a base deste trabalho investigativo. O primeiro estágio de Prática de Ensino

Supervisionada (PES) ocorreu em contexto de creche, numa sala com crianças de um ano, realizado no primeiro semestre, do primeiro ano do Mestrado. O segundo estágio decorreu num jardim de infância, numa sala com crianças entre os 5 e os 6 anos, no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado. A terceira PES foi realizada em contexto de 1.º CEB, numa turma de 1.º e 2.º ano composta por crianças entre os 6 e os 8 anos, no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado.

O quarto e último estágio foi também realizado em contexto de 1.º CEB, com uma turma de 3.º e 4.º anos com crianças entre os 9 e os 11 anos ocorreu no segundo semestre do segundo ano do Mestrado e representou a última etapa da minha formação profissionalizante, na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES). Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os estágios do primeiro e segundo semestre foram realizados em regime de par pedagógico o terceiro estágio, realizado de forma individual e o último com par pedagógico. A primeira semana dedicada à observação do ambiente escolar e das práticas pedagógicas. Na segunda semana, as intervenções foram conduzidas em colaboração com o par pedagógico e os docentes cooperantes. Durante as semanas seguintes, as intervenções foram alternadas entre os membros da dupla, permitindo experiências diversificadas.

Nas semanas de intervenção partilhada, o objetivo principal seria desenvolver um projeto de intervenção para cada turma, bem como dar início ao processo investigativo. Nos capítulos seguintes, será apresentada uma análise detalhada da Prática de Ensino Supervisionada em cada um dos contextos mencionados (cf. Tabela 1 para visão panorâmica), explorando aspetos como: i) caracterização da instituição; i) organização do ambiente educativo, caracterização do grupo; ii) atividades e iii) projeto de intervenção.

<b>Práticas de Ensino Supervisionadas (PES)</b>	<b>Ano Letivo 2022/2023</b>		<b>Ano Letivo 2023/2024</b>	
	Contexto	Creche	Jardim de Infância	1.º CEB 1.º/2.º Anos
Duração	100h	124h	120h	112h

*Tabela 1- Contextos de Estágio*

No âmbito dos estágios foram sendo recolhidas informações consoante as necessidades e solicitações para a realização do trabalho. Como tal, seguem-se algumas pesquisas que foram fundamentando as intervenções nos diferentes locais de estágio, cuja descrição empreendo seguidamente, assim como dos grupos e projetos, bem como das dinâmicas levadas a cabo.

## **1. Contexto Educativo – Valência de Creche**

O primeiro estágio de mestrado decorreu, em contexto de creche, entre 7 de dezembro de 2022 e 13 de janeiro de 2023, numa sala com crianças de um ano. Ao longo da primeira prática, foi importante perceber e compreender diferentes aspetos no que toca à particularidade da organização socioeducativa, pois, de acordo com as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC-DGE) (Marques et al., 2024), na prática inicial é importante compreender a realidade permitindo ajustar de forma dinâmica o contexto educativo e uma intervenção adequada às necessidades (p.54).

### **1.1. Caraterização da Instituição**

A instituição onde decorreu o estágio situa-se no município de Azambuja, sendo este o mais oriental do distrito de Lisboa, e tem por objetivo dar respostas adequadas às carências mais sentidas na comunidade, especialmente em prol das crianças, jovens e idosos. A instituição abre todos os dias úteis pelas 7h00 da manhã e encerra pelas 19h00. Relativamente à creche, a entrada das crianças é feita até às 9h30m após essa hora, a receção da criança só poderá ser efetuada a título excecional e com base numa justificação plausível.

A família deverá entregar a criança na sala de atividades, à Educadora de Infância ou à Auxiliar de Ação Educativa responsável, colocando os objetos pessoais no cabide da criança. A valência de creche visa acolher crianças dos quatro meses até aos três anos de idade, direcionando-se assim para o apoio à criança e à família. A instituição divide-se em diversas valências, compostas por dois edifícios distintos. No edifício central, no rés do chão, deparamo-nos com a valência do Centro de Dia, alguns espaços comuns, a secretaria e os gabinetes da direção. No 1.º andar encontramos a valência do pré-escolar (quatro salas), 1 sala de reuniões (incluindo, no seu interior, uma biblioteca) e duas salas de catequese. Já no 2.º andar temos a valência do Centro de Atividades de Tempos Livres (cinco salas) e uma sala para a valência do Fórum Jovem. Contudo, no edifício anexo ao rés do chão, três salas dedicadas às crianças com três

anos, o refeitório, uma capela, e duas instalações sanitárias (uma para adultos e outra para crianças).

No 1.º andar, o dormitório para as crianças que têm três anos, duas salas para crianças com dois anos, uma sala para crianças com um ano, a copa, duas instalações sanitárias e uma sala de berçário. Para além disto, ainda existe no exterior um parque, utilizado por todas as valências, à exceção do berçário. O exterior é composto por um parque infantil coberto, um auditório, instalações sanitárias e um balneário. No que diz respeito à dimensão organizacional, a instituição é composta por uma equipa educativa extensa em que cada uma tem as suas funções, mas trabalhando sempre em articulação, demonstrando qualidade, inovação e carinho, para que todos os dias consigam responder às necessidades das crianças, famílias e restante comunidade.

## **1.2. Prática de Ensino Supervisionada I**

### **1.2.1. Organização do Ambiente Educativo e o Grupo**

O ambiente educativo deve ser estruturado tendo em conta as necessidades e características das crianças, proporcionando-lhes bem-estar e procurar dar resposta aos interesses de cada uma, de forma a potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem de modo holístico. Neste sentido, Post e Hohmann (2011) defendem que, um ambiente educativo deve ser organizado de modo a proporcionar conforto e bem estar às crianças, enquanto oferece oportunidades variadas para a aprendizagem ativa (p.100). Um ambiente educativo bem estruturado promove o progresso das crianças ao nível de desenvolvimento; físico, comunicação e linguagem, competências cognitivas e interações sociais.

De acordo com Portugal (2009), o ambiente educativo deve ser um espaço que; facilite aprendizagens, crie desafios, desperte a curiosidade e que, principalmente, seja potenciador da autonomia das crianças e estabeleça relações sociais positivas. Desta forma, é essencial que o ambiente educativo propicie bem-estar e segurança para todas as crianças (p. 22).

Na sala 1 A, os brinquedos estão todos ao alcance das crianças de modo que o acesso aos mesmos propicie na criança o desenvolvimento da autonomia. Para além disto, os objetos são bastante flexíveis possibilitando a oportunidade de as crianças poderem transportar e explorar de forma livre. A sala é bastante ampla, e dentro da mesma possui uma despensa que permite arrumar os catres das crianças e uma cómoda para guardar as roupas e objetos pessoais. No corredor contíguo à sala,

existem cabides devidamente identificados para pendurar mochila e casacos. A sala tem bastante luz natural com janelas para o exterior, permitindo que o grupo de crianças tenha diariamente a possibilidade de vislumbrar a rua, sendo que as janelas estão numa altura de acordo com a altura média das crianças.

A sala contém um móvel para guardar os materiais da educadora e outro para os brinquedos didáticos para as crianças brincarem, adequados à faixa etária. Possui também uma mesa e várias cadeiras. Numa parede lateral um placard destinado às informações e outro destinado ao mapa de aniversários. No que concerne à conceção física da sala, esta é, maioritariamente pintada de branco e dispõe de uma bancada muda fraldas com arrumação e um lavatório com água corrente. A sala é ampla e continuará desta forma durante todo o ano letivo para que as crianças disponham de espaço para a progressão e desenvolvimento.

O grupo era constituído por quinze crianças, nove do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e dezoito meses. De acordo com Jean Piaget (1975), o grupo inseria-se no estágio de desenvolvimento sensório motor – o primeiro estágio cognitivo. Esta fase é fundamental para a criança, uma vez que é neste período que consegue adquirir habilidades motoras e sensoriais cruciais para explorar e interagir com o mundo ao seu redor. Para além disso, as crianças encontravam-se no período egocêntrico e, por essa razão, algumas tinham preferência por brincar individualmente, o que era visível através de alguns comportamentos, tais como: a resistência à partilha, guardando os brinquedos só para si, e a exploração independente. Apesar disso, a grande maioria interagia e brincava com os seus pares.

O grupo de forma global demonstrava interesse e participava, dando preferência por atividades que envolvessem música, histórias e movimento e eram crianças muito recetivas ao adulto, gostavam muito de atenção, ou seja, conversa, sorrisos, colo e uma grande afetividade. Tendo em consideração o interesse das crianças, uma das atividades realizadas neste estágio foi adaptada havendo a utilização de instrumentos musicais simples, construídos com materiais reutilizáveis.

Eram crianças tranquilas, no entanto, com personalidades muito acentuadas. O grupo já tinha adquirido alguma autonomia e demonstravam interesse em explorar. A nível da linguagem, encontravam-se em diferentes níveis: pré-linguístico e linguístico. Considerando o referido por Sim-Sim et al. (2008a), verificava-se o período pré linguístico nas crianças que interagem através de produções sonoras, nomeadamente, o choro, o riso, o palreio e a lalação.

Existiam também crianças que estavam inseridas no período linguístico, no qual começavam a produzir palavras simples com significado convencional. É neste período

que ocorre um salto significativo na capacidade da comunicação verbal e na compreensão da linguagem. Relativamente à motricidade global, as crianças encontravam-se em diferentes fases de desenvolvimento, sendo que a maioria já tinha adquirido a marcha e algumas gatinhavam, colocando-se em pé quando estavam apoiadas em algum objeto da sala.

### **1.2.2. Atividades Desenvolvidas**

São em seguida descritas as atividades realizadas, selecionadas para este relatório, por estarem relacionadas com as preferências do grupo e por as considerar estimulantes e lúdicas. Contudo, irei resumir algumas delas, dando enfoque às dinâmicas que envolveram a exploração do livro. As atividades desenvolvidas foram fundamentais para promover o desenvolvimento integral das crianças e estimular a sua curiosidade, criatividade e aprendizagem de forma lúdica.

#### **“À descoberta do Natal”**

A primeira atividade surgiu do interesse manifestado pela educadora em valorizar o espaço da sala, através da decoração do placard de cortiça com uma proposta alusiva ao Natal. O grupo revelou grande entusiasmo, uma vez que se trata de uma época significativa e carregada de simbolismo para as crianças e para as suas famílias.

A atividade teve como principal intencionalidade promover a motricidade fina e a exploração sensorial, através do contacto com diferentes materiais e texturas (tinta, papel de filtro), indo ao encontro do que preconizam as Orientações Curriculares para a Educação em Creche (DGE, 2024), que destacam a importância de proporcionar experiências diversificadas e significativas, potenciadoras de aprendizagens integradas. Para tal, cada criança pintou a sua mão, que foi carimbada no papel de filtro, originando no final uma composição coletiva em forma de árvore de Natal. O resultado revelou-se muito positivo (cf. Figura 1 para visão panorâmica), uma vez que todas as crianças participaram ativamente e vivenciaram a experiência com satisfação, promovendo tanto a expressão individual como a construção de uma produção coletiva, em consonância com valorização do trabalho partilhado.



*Figura 1- Registo da Atividade "À descoberta do Natal"*

### **"À Descoberta dos sons"**

A atividade "À Descoberta dos sons" teve como principal intencionalidade promover a expressão musical, entendida como uma dimensão transversal que se articula naturalmente com outras áreas de desenvolvimento, como a expressão motora e cognitiva. Através da exploração de instrumentos musicais construídos com materiais reutilizáveis do cotidiano (pandeiretas, maracas, castanholas e reco-reco), procurou-se desenvolver a sensibilidade auditiva, incentivar a escuta atenta e estimular o sentido rítmico.

Esta proposta enquadra-se no que é defendido pelas Orientações Curriculares para a Educação em Creche (DGE, 2024), que salientam a importância de proporcionar experiências diversificadas e lúdicas, valorizando a criatividade, a curiosidade e o contacto com diferentes linguagens de expressão. Através da atividade, pretendeu-se ainda despertar nas crianças o interesse em distinguir e reconhecer diferentes instrumentos musicais, potenciar a exploração sensorial associada às características do inverno e favorecer aprendizagens significativas que contribuem para o desenvolvimento global, integrando aspetos motores, sociais, cognitivos e artísticos.



*Figura 2 - Registo da Atividade "À descoberta dos sons"*

Godinho e Brito (2010, p.9) mencionam que as crianças, nas primeiras idades, têm preferência e interesse em manipular objetos e utilizar musicalmente os instrumentos, atribuindo-lhes diversos sentidos, utilizando-os de vários modos. Assim, foi dada total liberdade às crianças para que estas pudessem explorar livremente, sem qualquer perigo, uma vez que todos os instrumentos foram construídos de modo a garantir a segurança das crianças (Figura 2).

### **Exploração e Leitura do livro *Elmer e o Tempo***

A atividade apresentada, inserida na área da expressão e comunicação, teve como principal objetivo despertar a curiosidade das crianças acerca das características do inverno, nomeadamente o tempo, a estação do ano, o vestuário e a introdução de novo vocabulário. Através da leitura do livro *Elmer e o Tempo* (Figura 3), de David McKee, procurou-se captar a atenção e a concentração do grupo, valorizando simultaneamente a linguagem oral e a leitura visual das imagens. Segundo Vygotsky (1998), a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, não só como forma de comunicação mas também como mediadora do pensamento e da construção de significados.

Neste sentido, o recurso à literatura infantil, constitui uma ferramenta essencial na creche e na educação de infância, uma vez que promove experiências linguísticas, cognitivas e afetivas que alicerçam o desenvolvimento global da criança. A atividade iniciou-se com a disposição das crianças em meia-lua, no tapete, criando um espaço de proximidade e atenção partilhada. Começou-se por conversar sobre as estações do ano, com enfoque no inverno, e, de forma progressiva, foram introduzidas peças de vestuário associadas a esta estação. A estratégia pedagógica baseou-se na utilização do próprio vestuário como recurso didático, recorrendo a uma comunicação expressiva e significativa. Por exemplo, ao afirmar: “*No inverno temos de andar bem protegidos do frio, então eu uso um gorro*”, estabeleceu-se uma relação direta entre linguagem, objeto e contexto.

Foram criadas condições para promover aprendizagens num clima de comunicação autêntica, em que a forma de expressão do adulto constitui um modelo de interação para as crianças. Ao longo da atividade, observou-se uma participação ativa: algumas crianças respondiam afirmativamente com gestos (acenos de cabeça) ou com palavras simples (“sim”, “não”), revelando curiosidade e interesse.

Esta interação, complementada pela leitura do livro *Elmer e o Tempo*, proporcionou não só a expansão do vocabulário e a compreensão de conceitos relacionados com o inverno, mas também oportunidades de comunicação adulto-criança e criança-criança, fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da socialização.

Segundo Vygotsky (1998), a linguagem é o principal mediador das aprendizagens, sendo nas interações sociais que a criança constrói significados e expande as suas competências comunicativas. Da mesma forma, Bruner (1996) destaca a importância da mediação do adulto e do uso de suportes culturais (neste caso, o vestuário e a literatura infantil) para favorecer a construção de novos conhecimentos. As Orientações Curriculares para Educação em Creche (DGE, 2024) reforçam este princípio ao salientar a necessidade de proporcionar experiências ricas em linguagem, com recurso a objetos e situações significativas do cotidiano, assegurando a intencionalidade educativa e a criação de ambientes de comunicação que estimulem a curiosidade, a participação e o desenvolvimento global (p. 41).

Neste sentido, a atividade revelou-se particularmente enriquecedora, pois possibilitou a articulação entre linguagem oral, exploração de materiais concretos e literatura infantil, promovendo aprendizagens significativas e respondendo às necessidades comunicativas e socio emocionais do grupo.

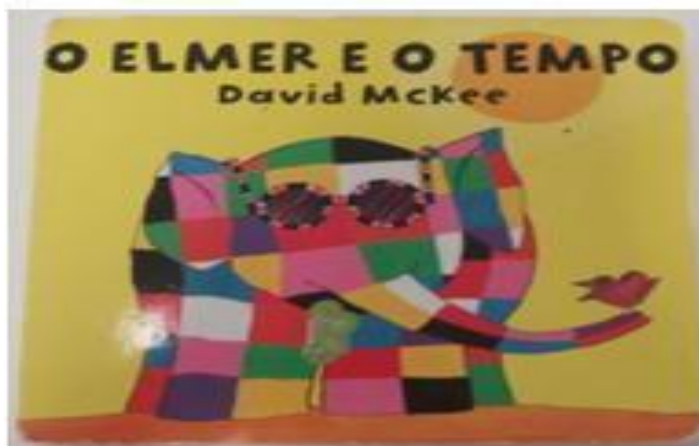


Figura 3 - Livro "Elmer e o tempo", de David McKee

## **2. Contexto Educativo – Valência de Pré-Escolar**

O segundo estágio, desenvolvido na valência de Pré-Escolar, teve uma duração de 124 horas, com início a 02 de maio e término a 01 de junho de 2023. Ao longo da Prática Profissional Supervisionada nesta valência, foi importante perceber e compreender diferentes aspetos no que toca à particularidade da organização socioeducativa. De acordo com Silva et al. (2016), a compreensão da realidade educativa constitui um elemento essencial para que o contexto do estabelecimento seja ajustado, de forma flexível e dinâmica, às características e necessidades específicas das crianças e dos adultos que nele participam (p.22).

### **2.1. Caracterização da Instituição**

De acordo com Silva et al. (2016), a relação que o ser humano tem para com o meio é uma relação de influência, ou seja, o ser humano é influenciado pelo meio, mas também influencia este, tal como corrobora a seguinte afirmação: “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.21). Deste modo, é importante conhecer o meio onde a instituição se encontra, pois irá ajudar a realizar uma caracterização concisa, visto que o indivíduo se desenvolve em interação com o meio, aprendendo e adquirindo conhecimento tendo em conta os valores e a cultura do meio envolvente. Assim sendo, a instituição localiza-se num concelho pertencente ao distrito de Santarém, sendo este o Cartaxo, composto por seis freguesias (Projeto Educativo, 2022-2025).

A Instituição, presta apoio social e educativo às crianças, proporcionando a igualdade entre elas, colocando ao seu dispor os meios que permitam o seu equilíbrio físico, intelectual, social e familiar. Atualmente abrange três respostas sociais: Creche, Pré-Escolar e CATL – para 1.º e 2.º Ciclos. São acolhidas crianças desde os quatro meses e a idade de ingresso no terceiro ciclo do ensino básico (Projeto Educativo, 2022/2025). No que concerne às refeições, toda a alimentação é confeccionada na Instituição, sendo que as ementas são elaboradas com indicações de uma nutricionista. Existem três refeitórios: o principal, onde são servidas as refeições às crianças do pré-escolar e do CATL, o refeitório da Creche I e o refeitório da Creche II.

Relativamente ao espaço, é uma instituição grande e cada pavilhão corresponde a uma resposta social. A secretaria e o gabinete da direção são amplos e com todo o sistema administrativo informatizado. No que toca ao espaço exterior, este é vasto, agradável e tem muitas árvores de grande porte, como pinheiros e eucaliptos. O espaço exterior é todo vedado com redes, tendo como finalidade, zelar pela segurança das crianças que o frequentam (cf. Figura 5 para visão panorâmica).



*Figura 4 - Espaço Exterior*

## **2.2. Prática de Ensino Supervisionada II**

### **2.2.1. Organização do Ambiente Educativo e o Grupo**

É importante referir que as crianças são atores sociais e por essa razão vivenciam diferentes experiências ao longo da sua vida, consoante a sua cultura, pelo que temos de considerar que cada uma delas é um ser único e diferente de todas as outras. Assim, há que ter em consideração a sua heterogeneidade, níveis diferentes grupos socioculturais a que pertencem, género, faixas etárias e os seus percursos biográficos e institucionais. De acordo com Pappamikail, Beirante & Cardoso (2022) o desafio atual das escolas é assegurar inclusão, promovendo o bem-estar, aprendizagens significativas e socialização, respeitando necessidades, experiências e diversidade (p.28).

Para além disto, segundo as OCEPE é fundamental conhecer cada criança através da observação e dos registos, permitindo a educador compreender o desenvolvimento, interesses e formas de pensar, adequando situações de aprendizagem às suas reais necessidades (Silva et al., 2016, p.32).

O grupo de crianças com o qual trabalhei era constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, sendo quinze do sexo feminino e sete do sexo masculino. Era constituído por crianças ativas e alegres, muito afetuosas e de boa relação, quer umas com as outras quer com os adultos. Era um grupo muito carinhoso, preocupado com quem o rodeia; algumas crianças manifestavam-se muito afetuosas com os adultos da sala de atividades, demonstrando diariamente esse mesmo afeto.

Quanto às características de desenvolvimento, o grupo apresenta um bom nível de autonomia, seja a nível da sua higiene, ou da alimentação, uma vez que, à refeição, todos conseguem comer sozinhos, sem ajuda, usando de forma correta os talheres. Às vezes existem crianças que necessitam de dialogar com um adulto acerca do que contém o prato, o que as incentiva a comer.

O grupo caracterizava-se por gostar de participar nas atividades em geral, sendo que todas as atividades realizadas em sala surgiam dos seus interesses e necessidades. É um grupo que, no âmbito da área de Expressão e Comunicação (OCEPE), adora ouvir histórias, além de apresentar muita facilidade em contar a história e/ou recontá-la. Já no que diz respeito à motricidade fina, não demonstram grandes dificuldades, no entanto, alguns elementos do grupo ainda evidenciam dificuldades na utilização da tesoura.

As crianças conseguem pegar no lápis, no pincel, manusear a cola e diferentes materiais, revelando um bom controlo e alguma precisão no traço. Assim demonstram um grande gosto pela área das expressões, sendo capazes de representar a figura humana (família e amigos) de uma forma quase completa, assim como acrescentar diferentes elementos da natureza, como o sol, as árvores, as flores, as nuvens, o arco-íris, demonstrando um maior gosto e cuidado nas suas produções.

Em relação à realização das atividades propostas, usam os materiais e brinquedos da sala de forma adequada, tendo já consciência de que, ao terminarem, têm de arrumar tudo. A maioria do grupo revela ter desenvolvido maior capacidade de organização e responsabilidade, reconhece os seus lugares, os seus pertences e os seus cabides, através da utilização de uma identificação simbólica e gráfica dos seus nomes.

O desenvolvimento motor do grupo na sua maioria é bom, apresentando uma boa destreza motora. Saltam, pulam, correm, trepam, contornam obstáculos e muitos outros, revelando um bom equilíbrio que lhes permite terem maior controlo sobre o seu corpo. As crianças gostam de cantar, conseguindo memorizar as canções.

Cantam individualmente ou em grupo, ainda que alguns elementos do grupo apresentem timidez, fazendo movimentos de dança livre ou pequenas coreografias. Gostam de brincar nas áreas de faz de conta, gerindo o espaço e as brincadeiras de forma pacífica. O grupo adora brincar livremente no exterior, ir ao parque, passear no pinhal e no jardim, mexer na terra e na areia, observar os animais, as plantas e as flores do jardim. No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, é um grupo que consegue brincar em conjunto e partilhar os brinquedos, sem revelarem comportamentos agressivos, embora, por vezes, surjam situações de conflito e disputa, o que é normal na sua idade, sendo necessário, por vezes, a intervenção dos adultos, de modo a explicar-lhes a importância da partilha.

Para além disto, as crianças conhecem e vão cumprindo algumas das regras sociais básicas, facilitando a integração e o trabalho de grupo, no entanto, apesar de a partilha de novidades ser um momento de preferência, ainda é difícil para as crianças esperarem pela sua vez de falar, interferindo na fala dos colegas. Quanto ao respeitar a diversidade e solidariedade para com os pares, o grupo demonstra bastante empatia para com os colegas que não são de nacionalidade portuguesa.

No que concerne à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é um grupo que consegue comunicar muito facilmente utilizando as palavras pertencentes ao contexto em que se encontram, sendo que existem duas crianças de outra nacionalidade que se integraram no grupo, sendo o primeiro ano em Portugal, denotando mais dificuldade em se expressarem. Ademais, a maior parte do grupo tem um grande interesse em reconhecer algumas letras e perceber onde as mesmas se encontram, fazendo associação muitas vezes a “esta letra é do meu nome”.

Conseguem descrever vivências e necessidades com um bom discurso oral, seja através das conversas informais ou em conversa na área do tapete, em que todos têm a oportunidade de contar as suas “novidades”. Na maior parte das vezes, a educadora, sente a necessidade de ajudar e incentivar as crianças para não perderem o foco. A área do tapete é fulcral no que concerne à curiosidade e aos interesses da criança, uma vez que, é neste momento que as crianças se podem expressar melhor e o/a educador/a tem uma escuta ativa respeitando sempre a opinião das crianças e a participação de cada elemento do grupo.

É nesta área que as crianças demonstram mais o gosto por conversas, de questionar, contar novidades, ouvir histórias contadas ou dramatizadas, lengas-lengas, cantar canções, entre outras atividades que remetam para a concentração do grupo. Para além disto, o grupo é muito recetivo a novas propostas de trabalho, ainda que

algumas crianças revelem alguma dificuldade de aprendizagem e tenham de ter um acompanhamento mais específico.

Por outro lado, crianças mais novas do grupo revelam dificuldades na compreensão de um discurso mais complexo, na organização do discurso oral, e dificuldades na expressão e articulação de algumas palavras, sendo necessário haver um trabalho mais individualizado.

No geral, observei que as dificuldades que as crianças mais apresentavam prendiam-se com:

- A pouca capacidade de atenção/concentração de algumas crianças, não conseguindo permanecer muito tempo numa atividade;
- A dificuldade em articular o vocabulário por parte de alguns elementos do grupo, não conseguindo construir um discurso claro e complexo, para que possam participar de forma mais ativa na vida do grupo;
- Pouca destreza na utilização da tesoura.

Por último, as OCEPE (Silva et al., 2016) referem: “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13), ou seja, é nas experiências que a aprendizagem se completa, aliando-se ao que já sabem e o que querem saber, mediante as experiências vivenciadas.

### **2.2.2. Projeto “O Ciclo do Mel”**

O presente projeto foi desenvolvido com base na metodologia de trabalho de projeto, centrando-se na criança como protagonista do processo educativo. É a partir dos seus interesses, curiosidades e questionamentos que emerge o tema, sendo todo o percurso construído com a participação ativa do grupo. As atividades foram dinamizadas em grande e/ou pequeno grupo, tendo sempre em consideração o nível de envolvimento e o interesse individual de cada criança. De acordo com Vasconcelos (2011), refere que a criança é vista como competente e ativa, explorando o mundo com curiosidade, enfrentando desafios, resolvendo problemas com o apoio do adulto e construindo autonomamente conhecimento da interação com os outros (p. 18). Neste sentido, o projeto surgiu da curiosidade e interesse manifestados pelas crianças, elementos fundamentais nesta abordagem pedagógica.

Através da escuta atenta e das interações com o grupo, foi possível identificar um entusiasmo espontâneo em relação ao tema das flores e das abelhas, o que levou ao desenvolvimento do projeto “O Ciclo do Mel”, construído com base nas perguntas, descobertas e investigações das próprias crianças. A curiosidade demonstrada por flores e abelhas motivou um conjunto de questões colocadas pelas crianças, como:

- “De onde vem o mel?”
- “O que fazem as abelhas?”
- “Como nascem as flores?”

Neste sentido, foi explicado que as flores eram realmente importantes para as abelhas fazerem o mel, mas que existia todo um processo na execução do mel. Perante este interesse comum, decidiu-se dar início ao projeto “O Ciclo do Mel”, de forma a explorar o tema em profundidade, respeitando o ritmo e o envolvimento de cada criança. De tal modo, foram designados alguns objetivos direcionados à concretização do projeto. Assim, era previsto que a criança fosse capaz de:

- 1) Desenvolver uma atitude crítica e autónoma, respeitando e partilhando opiniões, tendo em conta o bom funcionamento do grupo;
- 2) Adquirir vocabulário específico sobre o ciclo do mel;
- 3) Conhecer as características gerais das abelhas;
- 4) Questionar, colocar hipóteses e prever metodologias que permitam encontrar respostas relacionadas com o tema a abordar;
- 5) Desenvolver a criatividade à medida que realiza as atividades, apreendendo saberes e experiências;
- 6) Conhecer e aceitar as suas características pessoais, transmitindo e compreendendo as suas dificuldades.

No que concerne ao primeiro objetivo, houve a necessidade de verificar se o grupo de crianças, ao longo das atividades, conseguia tomar uma atitude crítica, respeitando a individualidade de cada um, como também na partilha de opiniões, em grupo. Foi possível observar ao longo dos dias da prática de ensino supervisionada que as crianças demonstravam muita curiosidade e interesse em partilhar as suas ideias, no entanto, por vezes, acabavam por não respeitar a vez de cada um falar.

Tal como refere Silva, et. al. (2016), “a criança aprende a valorizar comportamentos próprios e alheios, reconhecendo diferenças. Na Educação Pré-Escolar, os valores não se transmitem, mas vivenciam-se nas interações, experiências partilhadas e relações cotidianas” (p.33).

Com o segundo e o terceiro objetivo, houve a pretensão de o grupo de crianças apreender mais informação relacionada com a temática escolhida, nomeadamente vocabulário específico, ligado ao Ciclo do Mel para além de querer potenciar a aprendizagem das características das abelhas e algumas curiosidades acerca destes insetos. Com estes objetivos, teve-se em conta os interesses e curiosidades do grupo interligando-os com as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

Face ao quarto objetivo, é fundamental a participação das crianças, dando hipótese para colocarem questões e se envolverem no processo de descoberta do tema, uma vez que, e segundo Vasconcelos (2011), é importante as crianças levantarem questões, participarem na resolução de problemas e procurarem significado no que as rodeia, potencializando a sua capacidade de continuar a aprender. Com o quinto objetivo, pretendeu-se que, ao longo do processo de exploração do projeto, as crianças estimulassem a sua criatividade nas diversas atividades e nas diferentes áreas de conteúdo.

De acordo com Moser (2015), quando existe um processo criativo, este está interrelacionado com o gerar algo novo, pois resulta das experiências e situações em que se envolve. A criatividade, quando envolvida e estimulada no processo de aprendizagem, promove um desenvolvimento pleno, levando a que seja construída uma consciência de si, do outro e do meio.

No que concerne ao último objetivo, é importante que as crianças consigam demonstrar, transmitir e ultrapassar as adversidades ao longo do projeto, aceitando-se a si próprias e ao que as caracteriza, facilitando, deste modo, a realização das atividades. As OCEPE (Silva et al., 2016) referem que, ao identificar as suas características individuais e ao entender as suas aptidões e dificuldades, as crianças estarão a realizar a construção da sua identidade. Deste modo pretendeu-se organizar o presente Projeto de Intervenção tendo em conta uma articulação de conteúdos, e dado que, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), “as áreas de conteúdo orientam aprendizagens a considerar de modo articulado, pois o conhecimento é construído de forma integrada. Servem como referências para observar, planear e avaliar, não devendo ser trabalhadas isoladamente” (p.31).

Ademais, na concretização do presente projeto de intervenção será necessária a aplicação de diversas estratégias. Segundo Katz et. al. (1993), o/a educador/a não é apenas responsável pelos conteúdos, mas também coordena a dinâmica relacional, com isto terá de tentar compreender e estar com atenção quanto à necessidade do seu grupo de crianças, num todo, mas também individualmente.

Com base no que a Metodologia de Trabalho de Projeto menciona, e tendo em conta o papel do/a educador/a ao longo dos projetos, as estratégias e o seu papel no que é dito tanto nos autores e conceptualizadores desta Metodologia, assim como, nas OCEPE (Silva et al., 2016), o/a educador/a promove as aprendizagens no grupo de crianças. Assim, ter-se-á em conta cada área de conteúdo utilizada neste projeto e as estratégias que são necessárias para que haja um bom desenvolvimento e concretização do presente trabalho.

As atividades tiveram em conta os interesses das crianças e a transversalidade com outras áreas de conteúdo, enquadradas numa aprendizagem de desenvolvimento e o que esta contribui para cada criança em si. A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume variadas formas, que são pensadas e adaptadas a cada situação, estando assim o/a educador/a atento a escutar as crianças ao longo dos dias, levando a que perceba os interesses do grupo, negociando as suas propostas com o que é possível realizar.

Segundo Espada (2015), a Metodologia de Trabalho de Projeto leva a que as crianças aprendam pela ação, ou seja, aprendam a pensar, a resolver problemas; consigam aprender a relacionar-se uns com os outros, de modo que consigam viver em sociedade de forma colaborativa. De acordo com Vasconcelos (2011), um trabalho de projeto é dividido em quatro fases distintas, ou seja (i) a definição do problema, (ii) a planificação e o desenvolvimento do trabalho, (iii) a execução, e, por último, (iv) a divulgação e a avaliação.

Na primeira fase, tal como refere Espada (2015), é que as crianças se questionam a si próprias, ou seja, é o momento de partilha de questões com o grupo, com o intuito de procurar respostas às suas próprias questões. Para isto acontecer, começa-se previamente com uma partilha do que cada criança já sabe sobre o assunto que se irá abordar. É nesta fase que o/a educador/a tem um papel de extrema importância visto que irá assumir-se como “guia/orientador” de todo o processo.

Na PES, a primeira fase foi realizada na segunda semana, e trabalhada a Área de Formação Pessoal e Social. Na terceira semana foi realizado com o grupo um mapa de maneira a perceber o que já sabiam e o que queriam saber.

Na segunda fase, a planificação e o desenvolvimento do trabalho -, que tal como refere Espada (2015), é a etapa em que as crianças começam a ganhar a consciência das orientações que o trabalho irá tomar -, neste caso as planificações começam a ser mais concretas e não tanto superficiais, começam a existir as primeiras respostas em relação ao que se vai fazer, por onde se vai começar e como se irá realizar. Deste modo, a planificação revela-se essencial, entendida não como um modelo rígido e linear, mas como um processo flexível, aberto a diferentes percursos e possibilidades educativas (Vasconcelos, 2011).

Deste modo, foi perceptível perceber, que, nesta fase definem-se e elaboram-se as planificações de acordo com o trabalho a desenvolver, segundo a análise das potencialidades e necessidades dos alunos. Esta análise não é estática, mas sim dinâmica, uma vez que “se vai reformulando” consoante “novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas” no projeto (Vasconcelos, 2011, p.15).

É de ressaltar ainda que se define o que se vai fazer, o ponto de partida, ou seja, por onde se vai começar a desenvolver o projeto, a calendarização das atividades e a criação de recursos, com a ajuda de outras entidades, como a educadora cooperante, a auxiliar, entre outros. Na prática supervisionada, esta fase foi realizada ao fazer o plano do projeto. No que toca à terceira fase, corresponde à execução, em que os alunos realizam o “processo de pesquisa, (...) organizam, selecionam e registam a informação” (Vasconcelos, 2011, p.17) através de diferentes processos como desenhar, tirar fotografias, criar textos, fazer construções.

Para além disto, também referem que o espaço onde se irá desempenhar esta forma de trabalho é fulcral para a promoção de “uma análise crítica e rigorosa dos espaços. Assim, é importante que as salas sejam organizadas como “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2011 p.16).

A terceira fase corresponde à execução das atividades que foram previamente planeadas, tendo em conta as áreas de conteúdo que vão sendo trabalhadas, para que as crianças consigam apreender mais conhecimentos sobre o tema, em que aplicaram conteúdos e conceitos específicos. Na prática de ensino supervisionada, esta fase aplica-se durante a realização de todas as atividades. Por último, na quarta fase, divulgação/avaliação, as crianças expõem “uma sistematização visual do trabalho” desenvolvido ao longo de todo o projeto, sendo que esta pode ser exposta à sala do lado, às famílias, nos átrios de entrada, nos corredores, entre outros (Vasconcelos, 2011, p.17).

Por outras palavras, trata-se de “uma experiência culminante”, isto é, “um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (Vasconcelos, 2011, p.19). Com base nestas premissas, a divulgação foi realizada com o festejo do dia da abelha e do apicultor, com o recitar do poema da *Abelhinha Dourada* (Anexo 2) (de autoria própria) e com a explicação do desenvolvimento do nosso projeto noutras salas de pré-escolar, para além dos trabalhos que ficaram expostos em sala.

Importa, ainda, referir que, as fases descritas anteriormente não são apenas sequenciais no tempo, estas entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta. Assim, na tabela abaixo (Tabela 2) pode-se observar, de modo a ser mais fácil perceber, quando foram elaboradas as fases do projeto:

<b>Fases</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Momento</b>
1. <sup>a</sup> Fase	Definir o problema	2. <sup>a</sup> semana
2. <sup>a</sup> Fase	Planificar o Projeto	2. <sup>a</sup> semana
3. <sup>a</sup> Fase	Desenvolver o Projeto	3. <sup>a</sup> , 4. <sup>a</sup> e 5. <sup>a</sup> semana
4. <sup>a</sup> Fase	Avaliar e Divulgar o Projeto	3. <sup>a</sup> e 5. <sup>a</sup> semana

*Tabela 2- Fases do Projeto de Intervenção*

Além disso, é relevante destacar a pertinência do projeto, considerando que as abelhas desempenham um papel fundamental para a humanidade. Foi explicado às crianças que, através da polinização, possibilitam a reprodução das plantas, o que as torna essenciais para a sobrevivência humana, já que dependemos destas para a produção de oxigénio (Desenvolvimento Sustentável, 2020). Contudo, e além da explicação científica, foi explicado também às crianças com um vocabulário mais acessível como, “*As abelhas são muito importantes porque ajudam as flores e as plantas a crescer. Quando vou aonde flor em flor, levam o pólen e fazem com que nasçam novas plantas. E nós precisamos das plantas para respirar, porque elas dão oxigénio*”. (Nota de campo, maio 2023)

Por conseguinte, não devemos descartar a importância que as abelhas têm “na produção do mel e outros produtos alimentares que funcionam também como medicamentos para a cura de certas doenças, com atuação no sistema imunológico contendo propriedades analgésicas” (Desenvolvimento Sustentável, 2020). Deste modo, trabalhar o ciclo do mel para as crianças em idade pré-escolar é importante por várias razões, entre elas, a consciencialização ambiental, pois, ao aprenderem este ciclo, as crianças desenvolvem uma compreensão básica sobre a interdependência entre as abelhas e as plantas. Elas aprendem que as abelhas são polinizadoras importantes, ajudando a que as flores despertem e possam garantir a produção de frutas, legumes e flores.

Isso irá despertar nas crianças uma consciência ambiental, promovendo o respeito pela natureza e a importância de preservar as abelhas e o seu papel crucial no ecossistema. As crianças tiveram noção de uma Educação Alimentar, ou seja, compreenderem o processo de recolha e transformação do néctar em mel, aprenderam sobre a origem dos alimentos, tendo podido explorar diferentes sabores e/ou texturas do mel, compreendendo que este poderá ser uma alternativa natural e nutritiva ao açúcar normal, o que vai promover hábitos alimentares mais saudáveis desde cedo.

A figura abaixo (Tabela 3) ilustra a planificação e atividades do projeto.

<b>O que as crianças vão aprender</b>	<b>Estratégias a serem desenvolvidas</b>	<b>Como iniciar</b>	<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novo vocabulário;</li> <li>• O ciclo do mel;</li> <li>• Características das abelhas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em grupo;</li> <li>• Recorte;</li> <li>• Desenho;               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintura;</li> <li>• Jogos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um mapa conceptual (O que já sabemos e o que queremos saber);</li> <li>• Leitura do livro “O ciclo do mel” (Cristina Quental e Mariana Magalhães, 2021)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “O Ciclo do Mel” (Cristina Quental e Mariana Magalhães, 2021)</li> <li>• Materiais de expressão plástica (tesoura, cola, lápis de cor, canetas de cor, entre outros);</li> <li>• Cartolinas;</li> <li>• Materiais de educação física (arcos);</li> <li>• Folhas brancas.</li> </ul>

<p><b>Conexão com outras áreas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Existirá transversalidade com outras áreas de conteúdo.</li> </ul>	<p><b>Tema: O Ciclo do Mel</b></p>		<p><b>Apresentação final</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um portefólio para dar a cada criança, (explicação de como surgiu o projeto e os trabalhos realizados por cada elemento do grupo);</li> <li>• Prova do mel;</li> <li>• Divulgação do dia do apicultor e da abelha noutras salas, recitando um poema.</li> </ul>
<p><b>Atividades para todo o grupo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Leitura de histórias;</li> <li>•Atividades de expressão motora;</li> <li>•Momentos de conversa e partilha.</li> </ul>	<p><b>Atividades em grupo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O circuito do mel.</li> </ul>	<p><b>Atividades individuais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos gráficos pedidos;</li> <li>• Pintura da abelha.</li> </ul>	<p><b>Avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos fotográficos;</li> </ul> </li> <li>• Notas de campo; <ul style="list-style-type: none"> <li>•Os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do Projeto de Intervenção.</li> </ul> </li> </ul>

*Tabela 3 - Planificação do Projeto de Intervenção - PE*

Para além disto, e tendo em consideração o facto de o projeto ter de se desenrolar em cinco semanas correspondentes à PES, enquanto a educadora cooperante continua a efetuar as tarefas habituais planeadas por si, é necessário haver um entendimento para ser definido o tempo que poderá ser utilizado para a concretização do projeto. Foi, deste modo, essencial, criar uma calendarização da organização das atividades (Tabela 4), sendo que esta auxiliou a organizar as mesmas e a sua concretização, e, com a educadora da sala para estruturar o seu tempo para as tarefas do grupo, mas também as crianças, pois é necessário continuar a garantir que a rotina da sala é implementada e que o grupo desenvolve o sentido de organização do tempo.

Um dos pontos mais importantes do trabalho de projeto é a organização do tempo, pois é essencial que as crianças aprendam a regular-se em função do tempo que é estabelecido para cada atividade. É ainda fundamental que esta organização de tempo das atividades seja estabelecida tendo em conta e respeitando os ritmos de trabalho de cada criança.

Planear implica refletir sobre intenções educativas, prevê experiências e recursos, antecipar aprendizagens e agir de forma flexível, aproveitando igualmente oportunidades inesperadas que enriquecem o processo e promovem o desenvolvimento infantil, Cardona (2021).

Assim, segundo Katz (1998), os educadores não criam objetivos para cada um dos projetos desenvolvidos, ou para cada atividade previamente. Ao invés, elaboram hipóteses do que irá suceder tendo em conta o que sabem acerca das crianças. Criam ainda intenções com base nos problemas e interesses de cada criança.

<b>1.ª semana</b>	2.ª feira	Feriado – Dia do Trabalhador
	3.ª feira	Observação
	4.ª feira	Observação
	5.ª feira	Observação
<b>2.ª semana</b>	2.ª feira	Foram realizadas atividades não dirigidas como: - Jogos tradicionais (O jogo do lenço, o jogo da cabra-cega, entre outros); -Jogo do espelho; -Jogo no ginásio de associações de cores, números, letras, entre outras.
	3.ª feira	
	4.ª feira	
	5.ª feira	<b>Manhã</b> –Atividade n.º1, “O Compromisso dos Reguilinhas”
<b>3.ª semana</b>	2.ª feira	<b>Manhã</b> – Atividade n.º2, “O Mapa Conceptual”
	3.ª feira	<b>Manhã</b> – Atividade n.º 3 “O <i>Ciclo do Mel</i> ”, de Cristina Quental e Mariana Magalhães
	4.ª feira	<b>Manhã</b> - Atividade n.º 4, “Treinar para o dia do festejo preparar” <b>Tarde</b> – Realização do envelope para enviar o recado às famílias.
	5.ª feira	Feriado – Quinta-feira da espiga
<b>4.ª semana</b>	2.ª feira	<b>Manhã</b> - Atividade n.º 5, “A divulgação” <b>Tarde</b> – Atividade n.º 5a, “A preparação da realização do Ciclo do Mel”

	3. <sup>a</sup> feira	Manhã – Continuação da Atividade n.º 5a.
	4. <sup>a</sup> feira	Manhã – Continuação da Atividade n.º 5a.
	5. <sup>a</sup> feira	Manhã – Término da Atividade n.º 5a.
<b>5.<sup>a</sup> semana</b>	2. <sup>a</sup> feira	_____
	3. <sup>a</sup> feira	Manhã – Atividade n.º 6, “O Circuito do Mel e a Degustação”
	4. <sup>a</sup> feira	_____
	5. <sup>a</sup> feira	Dia da Criança

*Tabela 4 - Organização das Atividades - PE*

Deste modo, cada atividade planeada passou por uma fase de formulação de intenções assente nas potencialidades, fragilidades e interesses do grupo. Isto porque as atividades, normalmente, quando implementadas, sofrem alterações e adaptações, no que diz respeito ao espaço e aos interesses do grupo naquele momento, entre outros. Referente à Atividade n.º 1, “*O Compromisso dos Reguilinhas*” a área à qual é dado mais enfoque é a de Formação Pessoal e Social, da qual surgiu o projeto. Posto isto, foi realizado um quadro de atitudes boas e menos boas, promovendo a independência e autonomia, percebendo o que as crianças sabiam sobre as atitudes a ter. No entanto, algumas crianças ainda não tinham qualquer conceção do que eram atitudes e comportamentos (Anexo 1).

Quando era uma atitude boa, o rebordo era verde quando era uma atitude menos boa, o rebordo era vermelho. Desta forma, a intenção era que cada criança conseguisse distinguir através das imagens mostradas, em que lugar a deveria colocar (no lado da carinha verde atitudes boas, ou, no lado da carinha vermelha – atitudes menos boas), explicitando o porquê da sua escolha. A atividade implementada teve como intencionalidade que o grupo percebesse que as interações entre pares e que a nossa forma de estar e agir perante situações e/ou pessoas, são a base das relações, sendo este processo determinante no desenvolvimento e aprendizagem.

No que respeita à Atividade n.º 2, “*O Mapa Conceptual*” (Anexo 2), ajudou na planificação das restantes atividades a desenvolver, tendo em vista o que cada criança já sabia e o que queria saber. Ao longo de todo o projeto, este mapa esteve exposto, de modo que sempre que o grupo quisesse relembrar o que mencionou o pudesse consultar, servindo assim como uma memória para as crianças acerca do que é pretendido em relação às suas aprendizagens.

De acordo com Katz (1998), numa primeira fase, as crianças partilham o que já sabem ou o que desejam saber sobre o tema a trabalhar sendo pretendido ter estas ideias registadas. Com esta elaboração o/a educador/a fica a conhecer a que níveis o grupo de crianças necessita de produzir o seu saber, servindo assim como um exercício de análise e antecipação de todo o projeto.

Com este envolvimento, quis que as famílias se inteirassem do que os seus educandos iam desenvolver, envolvendo-se, também, neste projeto. Como Silva, et. al. (2016) mencionam, as vivências da criança no Jardim de infância refletem-se no contexto familiar, uma vez que partilha em casa as aprendizagens realizadas, promovendo o diálogo, fortalecendo relações e incentivando a participação das famílias no processo educativo (p.98).

Por conseguinte, a elaboração das questões das crianças, referentes ao que queriam saber, serviu para envolver os familiares na construção deste projeto. Foi então, realizado um recado para as famílias (Anexo 3), a fim de elaborarem em conjunto com as crianças (através de vários formatos, como: recortes, pesquisas, colagens, entre outros), a resposta à pergunta de cada um.

A atividade foi realizada de forma bastante clara e concisa, as instruções foram diretas e assertivas, a observação foi adequada (observação livre e registos fotográficos) às necessidades e interesses das crianças. Como ponto positivo, esta atividade permitiu a obtenção de mais conhecimento sobre o tema, e a promoção do entusiasmo e a curiosidade das crianças. Contudo, como pontos menos positivos, a falta de tempo, pois teria sido bom, como introdução ao tema, ter realizado uma visita de estudo, para as crianças observarem e experienciarem todo o processo evolutivo da abelha e do ciclo do mel.

Relativamente à Atividade n.º 3, leitura da história *O Ciclo do Mel* de Cristina Quental e Mariana Magalhães (Anexo 4), esta irá servir como mote do Projeto de Intervenção, pois permitirá dar a conhecer ao grupo de crianças o tipo de abelhas existentes, o que as mesmas fazem e o ciclo do mel. Nesta atividade, antes de se, proceder à leitura do livro, houve uma conversa em grande grupo sobre o mapa conceptual realizado, de modo, a que percebesse que o livro *O Ciclo do Mel* iria ser uma fonte de informação para encontrar respostas para as suas questões.

É de denotar que, de acordo com Mata (2008), “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (p.78). De maneira que a leitura se tornasse mais interessante, achei por bem ir para o exterior.

Colocámo-nos todos em roda para ouvir a história, dando especial importância à linguagem corporal e à direccionalidade do texto escrito, de modo que as crianças percebessem e identificassem as convenções da escrita (que se lê e escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Reforcei sempre que necessário a introdução de novo vocabulário, questionando as crianças sobre as novas palavras, para que estas estabelecessem relações entre o seu conhecimento (o que já sabem) com as novas palavras adquiridas (com o que ficaram a conhecer, por exemplo: abelha carreteira, abelha obreira, favos de mel, apicultor, entre outras).

Além disso, interagi com o grupo, tendo como recurso o poema da *Abelhinha Dourada*, realizado e escrito de forma improvisada, que foi recitado antes e depois da leitura e duas abelhas elaboradas em cartão, para estimular a atenção das crianças. Para além disto, realizei a leitura, em forma de diálogo, usando a linguagem com diferentes propósitos, isto é, dando vida às personagens que contavam a história, de modo a cativar e a despertar o interesse no grupo.

A leitura em voz alta estimula a linguagem oral – no vocabulário, na estrutura da frase, na entoação -, desperta a imaginação e a criatividade -, ao representar personagens e/ou dar vida ao texto de forma mais expressiva -, favorece a motivação e o interesse -, pois torna o conteúdo mais envolvente, emocional e apelativo para as crianças -, e promove competências de atenção, concentração e escuta -, porque ouvir alguém a ler em voz alta exige estar atento, seguir a narrativa e observar imagens. De acordo com Rodolfo Castro (2020), ele afirma que ler em voz alta favorece o gosto pela palavra, a escuta, a concentração e a atenção, melhorando a habilidade de comunicação. E salienta também que, o prazer da leitura se constrói de forma gratuita e não obrigatória (Vídeo, 6:24, 2020).<sup>1</sup>

No final, foi promovida uma conversa em grande grupo sobre a leitura que tinham acabado de ouvir, realizando perguntas que pudessem ajudar as crianças a recordar o que haviam percebido e a verbalizá-lo, demonstrando que tinham adquirido conhecimentos com a escuta atenta, como foi o caso: - “*Quais são as abelhas que existem?*”; - “*Qual é a abelha que tem uma pinta vermelha?*”; - “*Como se chama o senhor que trata o mel?*”. Esta história além de lhes poder dar a conhecer de forma científica o ciclo das abelhas e do mel, relata, também, de forma metafórica, a ajuda e a cooperação entre as abelhas, tendo sido realizada uma ligação com a vida real. Assim, foi promovido o diálogo e criadas oportunidades para todas as crianças se

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=5vY7ZXejnHU>

poderem expressar e recontar a história da forma que perceberam. De seguida, dirigimo-nos para o interior da sala e é pedido às crianças que realizem um desenho sobre a história ou sobre a parte de que mais gostaram, a fim de perceber se as crianças compreenderam o livro e proporcionar-lhes prazer e satisfação, sendo esta uma das áreas que mais suscita interesse ao grupo (Anexo 5).

Quando terminaram o desenho, cada criança escreveu o seu nome (copiado de um cartão que têm dentro da sua caixa, com o seu nome, salvo as exceções que já escrevem o nome sem olhar) e é escrito o que a criança desenhou, da forma como cada uma disse. As crianças na sua maioria, conseguiram mobilizar elementos visuais na produção dos seus desenhos, e pude aferir o gosto que o grupo tem em se poder expressar de forma criativa, através do desenho e da pintura.

Nesta atividade, a avaliação teve como instrumentos fundamentais o registo fotográfico e a observação livre, mediante a qual reconheci que as crianças faziam perguntas sobre as novas palavras e o uso de novo vocabulário. Observei que o grupo se manteve atento e interessado apresentando as suas ideias e saberes. Conseguiram relatar acontecimentos, mostrando alguma clareza no discurso, assim como respeitaram a sequência de acontecimentos. O grupo esteve de facto atento à história, tendo conseguido, responder a todas as questões colocadas, sem dificuldade. Já a Atividade n.º 4, *“Treinar para o dia do festejo preparar”* (Anexo 6), o seu intuito era treinarmos o festejo do dia da abelha e do dia do apicultor que ali se avizinhava (dias 20 e 22 de maio, respetivamente). Então, em conversa com o grupo, decidimos que iríamos festejar esses dias, e para tal, realizámos uma divulgação do nosso projeto e um festejo desses dias, pelas salas do Jardim de Infância, declamando o poema da *Abelhinha Dourada*.

Assim, o intuito desta atividade era eleger um elemento do grupo como porta-voz (expliquei ao grupo o que era), de modo que fosse capaz de explicar o tema do projeto a ser trabalhado e o que estávamos a festejar. O elemento eleito como porta-voz, foi a criança com menos à-vontade na língua portuguesa, uma vez que esta é ucraniana, à qual questionei se esta se sentia capaz e se queria fazê-lo, ao que esta respondeu que “sim” afincadamente. Quando foi necessário escolher o porta-voz, várias crianças levantaram a mão, demonstrando interesse em participar. Após a eleição as crianças aplaudiram espontaneamente, mostrando compreensão da importância da decisão e espírito de grupo (Nota de campo, junho 2023).

Gostei imenso que esta tivesse predisposição para ir, o que demonstrou ao grupo a capacidade de querer. Em concordância com Silva, et. al, (2016) que diz, a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes. Não se pode, no entanto, esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar.

Pappámikail, Beirante & Cardoso (2022), referem que, “Em prol de uma verdadeira inclusão humanista, não se pode rejeitar as línguas e as culturas dos sujeitos pois isso é rejeitar (e desprezar) as suas identidades” (p.93). Ou seja, para uma inclusão humanista é essencial valorizar as línguas e culturas de cada indivíduo, uma vez que rejeitá-las significa desconsiderar as suas identidades.

No fim, dissemos às crianças que iríamos enviar o recado que elaborámos com o mapa conceptual para casa. O recado contou com a participação de cada elemento do grupo ao elaborarem a abelha e colocarem o seu nome no envelope onde iria o recado. Durante a elaboração do recado coletivo, todas as crianças mostraram entusiasmo. Algumas repetiam o poema em voz baixa, outras ajudavam a colar as peças da abelha no envelope. O grupo colaborou ativamente e manteve-se atento até ao final (Nota de campo, junho 2023).

Através dos instrumentos de avaliação utilizados (observação livre e registos fotográficos), percebi que as crianças participaram ativamente em todo o processo, desde a memorização do poema para declamarem, a eleição do porta-voz e a elaboração do envelope para entregarem às famílias.

Quanto à Atividade n.º 5, “*A divulgação e a preparação da realização do Ciclo do Mel*”, é de notar que esta atividade teve dois momentos: no momento da manhã, foi realizada a divulgação do projeto e o festejo do dia da abelha e do apicultor e, na parte da tarde as crianças começaram a realização do trabalho sobre o ciclo do mel. Para além disto, neste dia as crianças trouxeram os trabalhos que realizaram com as famílias, (Figura 6) montando um painel com os mesmos.



*Figura 5 - Trabalho Realizado pelas Famílias*

No que concerne à atividade n.º 5, numa primeira instância foi decidido a quais salas iríamos divulgar o nosso projeto e o festejo do dia da abelha e do dia do apicultor, em concordância com a educadora cooperante. De seguida, relembrámos com a porta voz o que a mesma iria dizer, e com o grupo recitámos novamente o poema da *Abelhinha Dourada* (Anexo 3).

É importante referir que, tal como Silva, et. al. (2016) mencionam, o contexto da educação pré-escolar deve criar oportunidades que incentivem o diálogo e a partilha entre as crianças, ampliando de forma intencional as experiências comunicativas em variados contextos, com diferentes interlocutores e conteúdos, permitindo-lhes desenvolver gradualmente competências de comunicação enquanto emissores e recetores.

A criança, anteriormente eleita como porta-voz, estava algo assustada e nervosa, mas, com a nossa ajuda, conseguiu explicar que estávamos a desenvolver um projeto do ciclo do mel e a festejar o dia da abelha e do apicultor. Em conjunto, o grupo declamou o poema, sem interrupções e fê-lo com mestria. Foi um gosto perceber o quão felizes as crianças ficaram por terem realizado esta atividade, e as educadoras das salas receberam-nos de braços abertos, ficando muito agradecidas pelo curto e lindo momento que foi ali criado pelas crianças da sala azul.

Na atividade, demos a cada elemento do grupo seis imagens ilustrativas do ciclo do mel: as abelhas nas flores; as abelhas a voarem para a colmeia; as abelhas no favo de mel; o apicultor a retirar o favo de mel; o apicultor na máquina de preparação do mel; e o pote de mel. O grupo começou por pintar as imagens ao seu gosto, de seguida todos procederam ao recorte das mesmas e, por fim, a sua colagem numa tira de cartolina preta, seguindo a sequência de acontecimentos (Anexo 8).

O intuito era relembrar as crianças (à medida que fomos apoiando na colagem) o processo do ciclo do mel: primeiro as abelhas carreteiras vão polinizar as flores, retirar o pólen das mesmas; de seguida vão para a colmeia levando o pólen, que é colocado pelas abelhas obreiras nos favos de mel; depois o apicultor retira os favos de mel da colmeia e leva-os para uma máquina, retira o mel e coloca-o nessa máquina, a fim de esta proceder à limpeza de impurezas que o mel possa ter e para este “descansar” finalmente, após o mel ter sido preparado, vai para o pote.

Após a colagem na tira preta de cartolina, as crianças têm a construção de uma abelha para realizar, para esta ser agregada à tira preta de cartolina. Os recursos que foram utilizados para a construção da abelha, consistiam no molde facultado, de maneira que as crianças o pintassem de seguida, recortam e colam as partes da abelha, que será colada também na tira da cartolina preta.

É de salientar que esta atividade consistia em abordar várias áreas de conteúdo, para uma abordagem integrada e globalizante, como a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação (subdomínio das Artes Visuais), a Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Área do Conhecimento do Mundo.

Esta ligação e transversalidade de conteúdos permite uma maior flexibilidade na organização de atividades e que seguissem um raciocínio lógico, mas sobretudo que fizessem sentido para as crianças e para o grupo. Tal como Silva, et. al. (2016) referem, “a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (p.54). Como habitualmente, tive como instrumentos de avaliação a observação livre e o registo fotográfico.

Relativamente, à atividade do ciclo do mel, que consistia em ordenar as imagens pela ordem de acontecimentos, foi realizada de forma correta, todas as crianças conseguiram fazer a ordenação de acontecimentos de forma correta, contudo ao nível do recorte, notei que algumas crianças ainda não tinham a destreza suficiente para executar esta atividade.

No que concerne à Atividade n.º 6, “*O Circuito do Mel e a Degustação*”, idealizámo-la com o propósito de o grupo ter uma interação conjunta, trabalhar em

equipa, estimular a coordenação motora, o equilíbrio, a leitura mímica de imagens e a capacidade de concentração. A atividade foi realizada no ginásio e um elemento de cada grupo, à vez, fazia o circuito, que foi exemplificado no início, de modo que as crianças o pudessem repetir sem dificuldade. Este circuito consistia em que as crianças passassem por várias fases do ciclo do mel, sinalizados por imagens alusivas ao mesmo.

Para além disto, no início do circuito, cada criança vestia um fato de abelha, e no fim esse era despido e entregue ao outro colega que fosse realizar o percurso. Da fase 1 do ciclo do mel para a fase 2, a criança partia da primeira fase (as abelhas nas flores) e teria de passar para a segunda (a colmeia) deste modo, para conseguirem ir da primeira à segunda fase teriam de passar pelos arcos, seguindo a configuração dos pés que tinham à frente e que estavam colados ao chão.

Da fase 2 para a fase 3 do ciclo do mel (Figura 7): a criança já tinha chegado à segunda fase (a colmeia) e queria ir até à terceira (o apicultor) deste modo, as crianças tinham um ziguezague desenhado no chão com fita-cola e, teriam de andar em passinho de bebé e imitar imagens quando as estagiárias as mostrassem. Da fase 3 para a fase 4 do ciclo do mel: a criança já estava na terceira fase (o apicultor) e queria chegar à quarta fase (o pote de mel), desta maneira, as crianças teriam de rastejar para chegar até ao pote de mel.



*Figura 6 - Circuito do Ciclo do Mel*

No final do circuito, as crianças já sabiam que tínhamos uma surpresa para elas que esteve tapada durante todo o circuito, de modo, a terminarmos de forma “docinha” a nossa atividade. Ao terminarem um circuito, o grupo encontrou uma mesa composta com mel e doces variados à base de mel, para que as crianças degustassem, e assim percebessem todo o processo do mel até chegar à nossa mesa. É ainda de salientar que a atividade também foi idealizada para que as crianças se pudessem divertir, enquanto potencializavam as suas capacidades motoras, tirando partido dos contextos, das situações e dos materiais, permitindo enriquecer as oportunidades de as crianças praticarem atividade física.

A avaliação consistiu na observação livre e nos registos fotográficos, tendo sido demonstrado pelo grupo uma participação ativa, ainda que alguns evidenciassem alguma dificuldade, o que não foi impedimento para começarem e acabarem o circuito. Esta atividade contribuiu para a interação entre o grupo de forma mais entusiasta, as crianças “puxavam umas pelas outras”, gritando para estas avançarem (Anexo 8). Criadas as oportunidades para o grupo explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo, através de movimento que envolvia, o circuito, o rastejar, o andar, o imitar movimentos, entre outros e debatidas as regras do jogo com as crianças, estive atenta às dinâmicas do grupo e às reações de cada um, intervindo sempre que necessário.

Concluindo, todas as atividades tiveram ainda em conta os interesses das crianças e uma abordagem integradora das áreas de conteúdo. De facto, a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume variadas formas, que são pensadas e adaptadas a cada situação, estando assim o/a educador/a atento a escutar as crianças ao longo dos dias, levando a que perceba os interesses do grupo, negociando as propostas dos mesmos, com o que é possível realizar (Silva, et. al., 2016).

### **3. Contexto Educativo – Valência de 1.º CEB – 1.º/2.º anos**

#### **3.1. Caracterização da Instituição**

O primeiro estágio desenvolvido na valência de 1.º CEB, na localidade do Cartaxo, teve uma duração de 124 horas, com início a 06 de novembro e término a 22 de dezembro de 2023, com um grupo de 21 alunos do 1.º ano, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. A partir da vivência em contexto educativo, foi possível uma articulação entre os conhecimentos teóricos e saberes práticos,

consciencializando-me para o saber pensar, agir, avaliar e refletir no decorrer da prática, construindo saberes profissionais que se tornaram possíveis através da contribuição da professora cooperante, permitindo uma reflexão, com o propósito de aperfeiçoamento e enriquecimento de aprendizagens, tanto pessoais quanto pedagógicas.

De acordo com Pimenta (2008) os programas de estágio são uma oportunidade essencial para unir a teoria e a prática. Isto é, a prática de ensino supervisionada representa um período valioso para experimentar diferentes metodologias e estratégias no contexto de ensino-aprendizagem. Durante esta fase, existe a oportunidade de adquirir e aprimorar habilidades relacionadas às características e necessidades do grupo de crianças com as quais se trabalha.

A Instituição, relativamente ao espaço físico, encontra-se localizada no centro da localidade, perto de acessos principais como os bombeiros, por exemplo. Constitui-se por um edifício com dois pisos e comporta por 15 turmas de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, num total de 313 alunos. No piso térreo encontra-se a reprografia, salas de aula (1.º Ciclo, cinco salas), casas de banho, sala de convívio de professores e receção.

No piso superior encontram-se as restantes salas de aula, do 1.º ao 4.º ano, em número de dez, a biblioteca e sala das TIC. No exterior do edifício, existe ainda um pavilhão, o refeitório e várias arrecadações de material para educação física. Num outro edifício, encontramos salas de apoio, sala de professores e sala de convívio. Num edifício anexo a este, encontram-se salas para diversas atividades. No espaço exterior, para além dos edifícios que referi acima, um campo para aulas de educação física e espaço aberto para recreio.

## **3.2. Prática de Ensino Supervisionada III**

### **3.2.2. Organização do Ambiente Educativo e o Grupo**

Durante o meu estágio pedagógico, inserido no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvi a minha intervenção numa turma de 1.º/2.º ano do 1.º CEB, composta por vinte e um alunos, dos quais dez são raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, como acima indicado. Esta diversidade etária, associada ao facto de se tratar de um grupo multinível, torna a turma heterogénea, exigindo uma prática pedagógica diferenciada, atenta às especificidades individuais dos alunos (Silva, 2010).

A sala de aula estava disposta com as mesas em forma de U, com dois pares de mesas ao centro, estando os alunos distribuídos dois a dois em cada mesa.

Neste espaço existiam disponíveis quadros de cortiça que permitiam a exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e promoviam a capacidade de organização, o desenvolvimento do sentido estético e a criatividade, bem como, a atribuição de um maior sentido e significado às aprendizagens realizadas.

Neste local estavam ainda afixados o abecedário e as regras de sala de aula. As paredes da sala desempenham uma função pedagógica importante pois permitem a comunicação com a restante comunidade educativa. Ao longo da prática a sala passou por algumas modificações, relativas aos lugares ocupados pelos alunos nas mesas. Tal acontecia, para que todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades no que toca a terem um lugar na sala onde pudessem ter mais atenção à aula o que lhes permitia observar melhor o quadro interativo durante as atividades.

A sala de aula (Figura 7) é pouco espaçosa para o total de alunos da mesma, contudo com bastante luminosidade uma vez que toda a parede é virada para o exterior e envidraçada com janelas. A sala está equipada com móveis e materiais adequados, onde são guardados os manuais dos alunos, materiais diversos e recursos. Num outro armário, os alunos guardam os seus dossiers, portfólio, as tintas, resmas de papel e outros materiais, cada um deles identificado com o nome dos alunos. Habitualmente, os manuais escolares não vão para casa, assim como, têm um caderno de trabalhos de casa que levam à sexta-feira e trazem na segunda-feira. Numa outra parte existe um pequeno móvel, composto por alguns livros de literatura infantil que os alunos têm trazido, a fim de organizarem uma mini biblioteca na sala.



*Figura 7 - Sala de Aula 1.º Ano*

No que respeita ao grupo, apresenta diversidade cultural significativa contando com quatro crianças de nacionalidade brasileira, uma paquistanesa e uma indiana, que, apesar de compreenderem o português, revelam ainda dificuldades na sua expressão oral, uma vez que, é o primeiro ano em Portugal, o que exige estratégias de apoio à aprendizagem da língua, enquanto língua de escolarização (Sim-Sim, 2007). A presença de alunos com diferentes bagagens linguísticas e culturais reforça a necessidade de uma abordagem inclusiva e intercultural, que valorize a diversidade e promova a equidade.

De acordo com Pappámikail, Beirante & Cardoso (2020) “ Equidade é, em contexto, distribuir e alocar recursos, muitas vezes, numa lógica de que se faz melhor se houver mais recursos para distribuir, ao invés de se pensar que a equidade se pode conseguir usando os recursos de modo diferente” (p.34). Em termos gerais, o grupo revela níveis distintos de autonomia e iniciativa. Alguns alunos demonstram grande dependência do adulto, muitas vezes associada a contextos familiares pouco estimulantes, sendo pouco capazes de iniciar ou concluir tarefas de forma independente. Outros, pelo contrário, apresentam capacidade para planear, executar e concluir atividades com sucesso, sem recorrer a apoio externo.

A heterogeneidade do grupo exige, por isso, um planeamento flexível e adaptado, que responda às necessidades e potencialidades individuais (Tomás & Morgado, 2011). No que respeita ao comportamento e à aprendizagem, duas crianças mostram dificuldades ao nível da leitura, escrita e cálculo, bem como alguns alunos com comportamentos desafiantes, designadamente agitação motora e dificuldade de concentração. No entanto, a maioria dos alunos revela bom envolvimento nas atividades escolares, sendo o grupo, de modo geral, dinâmico, interativo e comunicativo, ainda que existam uma ou duas crianças mais tímidas. A disciplina que desperta maior entusiasmo é a de Expressões (Artes Plásticas).

Os alunos mostram-se motivados para explorar novas técnicas e materiais, sendo esta uma área em que revelam grande criatividade e envolvimento. Em Matemática, participam com interesse e colocam dúvidas pertinentes, embora demonstrem dificuldades na resolução de problemas, o que está de acordo com os estudos que apontam esta competência como uma das mais desafiantes nos primeiros anos de escolaridade (Ponte, 2005). No domínio do Português, os alunos apresentam boas competências de expressão oral, mas enfrentam dificuldades ao nível da interpretação de mensagens orais e da leitura fluente. Apesar disso, demonstram gosto pela literatura infantojuvenil e envolvem-se nas atividades de leitura, o que favorece a aquisição gradual de competências neste domínio.

A escrita, por sua vez, constitui uma área que necessita de reforço, nomeadamente ao nível da ortografia, estrutura frásica e coerência textual. Em Estudo do Meio, os alunos demonstram consciência de si próprios e do outro, reconhecem e respeitam outras culturas, evidenciam noções temporais e espaciais, e assumem valores de respeito, solidariedade e cidadania ativa, tal como preconizado pelas orientações curriculares (DGE, 2021). Mostram ainda interesse por temas de natureza científica, colaborando com entusiasmo em pequenas experiências exploratórias. Importa ainda referir a relação positiva entre a professora cooperante e os alunos, marcada pelo respeito mútuo. A gestão do comportamento é feita com tranquilidade, sem necessidade de recorrer a um tom de voz elevado, o que contribui para um clima de segurança, confiança e cooperação, favorecendo a aprendizagem (César, 2009).

### **3.3. Projeto de Intervenção**

A transição do pré-escolar para o 1.º CEB é sempre entendida como uma etapa significativa na vida da criança, independentemente de ter frequentado o pré-escolar ou não. Para o processo de transição ser bem-sucedido e eficaz devem estabelecer-se ligações que permitam uma boa articulação entre estes dois ciclos, ligações estas que devem ser estabelecidas por educadores e professores, com base em projetos e práticas decorrentes da gestão curricular.

As transições pressupõem sempre a separação de algo que era conhecido e simultaneamente a integração num contexto novo (1.º CEB) e implicam o abandono de rotinas estabelecidas anteriormente e, conseqüentemente, a aprendizagem de novos comportamentos e atitudes adequadas ao novo ambiente. Quando transita do pré-escolar, a criança perde um espaço que lhe era conhecido, um adulto de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece. Logo, os primeiros momentos vividos na escola são experienciados com alguma ansiedade e preocupação, não só pelas crianças, mas também por pais e professores.

A transição entre a EPE e o 1.º CEB acarreta um misto de ansiedade, expectativas e preocupações, exigindo-se às crianças uma mudança do estatuto de criança para o estatuto de aluno, o que abarca mais responsabilidade e maior investimento na aprendizagem. Na minha perceção, as crianças, quando vão para o 1.º CEB, encaram como a entrada no “mundo dos crescidos” e vão aprender muitas “coisas novas” que vão contribuir para o seu crescimento pessoal. Esta transição deverá ter o intuito de atenuar situações que marquem negativamente o desenvolvimento de algumas crianças.

As práticas educativas são articuladas tanto com as OCEPE, para dar continuidade aos conteúdos, assim como com o programa do 1.º CEB, indispensável para a ação educativa ser coerente com o desenvolvimento da criança. O Ensino Básico encontra espelhados na Lei de Bases do sistema Educativo (LBSE) os seus principais objetivos, que se centram na garantia de uma formação para todos os cidadãos portugueses, que os desenvolva integralmente, proporcionando-lhes um sentimento de realização e concedendo-lhes a capacidade de forma equilibrada relacionarem, o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 7.º). Segundo a lei acima mencionada, no artigo 8.º, o principal objetivo do 1.º CEB prende-se com “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita (...)”. Ao longo da PES, foram realizadas atividades em articulação curricular, com conexão entre conteúdos, e intuito de promover experiências e vivências para uma aprendizagem pela ação e um desenvolvimento holístico da criança, realizando interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conteúdo.

É importante considerar que realizei um período inicial de observação, para conhecer melhor o grupo e estratégias, o que me ajudou a compreender as relações e as dinâmicas das crianças destas com a professora e destas com o próprio contexto educativo, bem como, as estratégias e formas como os conteúdos são abordados. Deste modo, consegui perceber que existia um forte uso dos manuais escolares de forma interativa, que dominava a forma como os conhecimentos eram construídos, as dinâmicas de trabalho e a comunicação das crianças e da professora cooperante. Importa também referir que, para além da implementação do projeto, foi necessário respeitar os conteúdos previamente planificados pela professora cooperante, integrados num horário pedagógico já definido. Apenas após o cumprimento dessas orientações pude dinamizar as minhas próprias atividades, as quais, nem sempre, puderam ser realizadas na íntegra devido à limitação do tempo educativo disponível.

Assim, os primeiros dias de estágio foram dedicados à observação participada na turma do 1.º e 2.º ano. Durante esse período, além de observar, comecei também a apoiar os alunos, a pedido da professora cooperante. Foi possível constatar que uma parte significativa do grupo revelava dificuldades consideráveis ao nível da leitura e da escrita. Muitos alunos ainda se encontram numa fase inicial de reconhecimento das letras, tendo começado pelas vogais, seguidas dos ditongos. A operacionalização destas aprendizagens encontrava-se ainda em desenvolvimento.

É de salientar que a leitura fluente desempenha um papel essencial na aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois permite uma melhor compreensão dos textos e dos enunciados apresentados. Esta capacidade influencia diretamente o sucesso escolar, na medida em que os alunos que leem com mais fluência tendem a interpretar de forma mais eficaz os conteúdos, e por consequência, têm maior facilidade na realização das suas tarefas e provas. De acordo com Sim-Sim (2008), “Uma leitura precisa e fluente de palavras é essencial para a mobilização de capacidades de exploração de conteúdos apresentados na forma de texto contínuo” (p.46). Esta realidade motivou a minha preocupação com a área da leitura, pois é nos primeiros anos de escolaridade que as crianças começam a desenvolver o gosto (ou a rejeição) pela leitura e pela escrita. Cabe ao professor o papel de estimular e cativar os alunos para essas competências fundamentais. Como defende Sim-Sim (2006), um aluno com fraca competência leitora encontra-se em constante desvantagem, o que pode conduzir ao desinteresse pelas aprendizagens, e em casos mais graves, ao abandono escolar.

### **3.3.1. Objetivos**

O presente projeto teve como principal objetivo promover o desenvolvimento da compreensão e expressão oral, incentivando simultaneamente a autonomia, a concentração, o gosto pela leitura e escrita, e a interação entre os elementos do grupo. Pretendeu-se, igualmente, contribuir para o bem-estar das crianças, incentivando uma atitude de confiança ao falar e comunicar, num ambiente positivo de aprendizagem, capaz de acolher a correção de forma construtiva. Para além disso, o projeto procurou observar e refletir sobre os níveis de literacia existentes na turma.

A sua implementação recorreu do documento das Aprendizagens Essenciais e baseou-se em atividades diversificadas, concebidas em função das necessidades e interesses identificados no grupo, com foco no domínio da oralidade, em particular nos conteúdos de Compreensão e Expressão Oral, com os seguintes objetivos:

1. Respeitar regras de interação discursiva;
2. Respeitar o princípio da cortesia;
3. Reconhecer padrões de entoação e ritmo;
4. Alargar e adequar o vocabulário;
5. Referir o essencial de um texto ouvido;
6. Expressar ideias e sentimentos.

Relativamente aos dois primeiros objetivos, procurou-se observar se, ao longo das atividades, os alunos adotavam uma postura crítica e respeitavam a individualidade dos colegas, promovendo a partilha de opiniões em grande grupo.

No que se refere ao terceiro e quarto objetivos, procurou-se que o grupo assimilasse novo vocabulário relacionado com a temática trabalhada, aplicando-o no reconhecimento de novas palavras e expressões. As atividades de leitura foram pensadas para favorecer a aquisição de novo vocabulário de forma contextualizada e significativa. Em relação ao quinto e sexto objetivos, valorizou-se a capacidade dos alunos para escutar atentamente discursos breves, identificar ideias essenciais e expressar os seus sentimentos e opiniões.

Foi igualmente importante observar a forma como lidavam com as dificuldades e fragilidades que iam surgindo, demonstrando resiliência e promovendo um ambiente de confiança e entreajuda. A escuta ativa e a memorização de conteúdos revelaram-se fundamentais para a construção de conhecimento e para o desenvolvimento da capacidade de expressão e de partilha de ideias no grupo.

### **3.4. Atividades**

Dando continuidade aos objetivos delineados, foi possível organizar um conjunto de atividades diversificadas que visaram promover não só o desenvolvimento da oralidade, mas também a autonomia, a concentração, o alargamento do vocabulário e o gosto pela leitura e escrita. Selecionei duas atividades para aqui serem descritas. As propostas foram ajustadas às necessidades e interesses do grupo, surgindo tanto de forma planeada como espontânea, a partir das interações no quotidiano da sala. Cada atividade planeada passou por uma fase de formulação de intenções assente nas potencialidades, fragilidades e interesses do grupo. As atividades (Tabela 5) por mim planificadas tiveram como base a observação e a reflexão realizadas ao longo do estágio, seguindo também a planificação anual definida pela professora cooperante, cujo tema foi “Oficina do Conhecimento”. Procurou-se, assim, implementar atividades ajustadas às necessidades e interesses dos alunos, nomeadamente ao nível da aquisição de competências de leitura e escrita. Segue-se, abaixo, a tabela-síntese da planificação do projeto implementado na turma do 1.º ano, “*Ler para crescer*”.

<p><b>O que vão aprender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Novo vocabulário</li> <li>- Novos grafemas</li> <li>- Fonemas</li> <li>- Letra maiúscula, letra minúscula</li> <li>- Rimas</li> <li>- Alimentação saudável</li> <li>- Ciclo da Lagarta</li> </ul>	<p><b>Estratégias a serem desenvolvidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho de grupo</li> <li>- Trabalho Individual</li> <li>- Desenhos, registos</li> <li>- Recorte</li> <li>- Desenho</li> <li>- Pintura</li> <li>- Colagem</li> </ul>	<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuais</li> <li>- Livro</li> <li>- Fichas de tarefas</li> <li>- Materiais de Expressão Plástica (canetas de cor, lápis de cor, aguarelas, cola, tesoura)</li> </ul>
<p><b>Conexão com outras áreas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do Meio</li> <li>- Matemática</li> <li>- Expressões Artísticas</li> <li>- Cidadania e Desenvolvimento</li> </ul>	<p><b>Ler para Crescer...</b></p>	<p><b>Avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos de Observação Direta</li> <li>- Registos Fotográficos</li> <li>- Trabalhos dos alunos</li> <li>- Fichas de Consolidação</li> </ul>

Tabela 5 - Síntese da Planificação 1.º ano

### Atividade 1 – Sólidos e Figuras Planas

Esta atividade enquadra-se no domínio da Geometria e Medida, abordando os conteúdos de sólidos e figuras planas, em articulação com as Aprendizagens Essenciais de Matemática. A proposta foi organizada em duas sessões de 90 minutos, distribuídas em dois dias, para garantir continuidade e articulação com o horário da turma. Com o intuito de promover a interdisciplinaridade, esta atividade aliou a matemática às artes visuais, explorando a arte contemporânea como forma de tornar os conteúdos geométricos mais apelativos e significativos.

A atividade teve como objetivos principais:

- Reconhecer e comparar sólidos geométricos (cubo, paralelepípedo, cilindro, esfera, cone);
- Identificar superfícies planas e curvas;
- Nomear e descrever figuras planas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo);
- Relacionar formas geométricas com objetos do quotidiano;
- Estimular a observação, a linguagem e a criatividade.

Após a observação das obras de arte e breve contextualização dos artistas, foi feito um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças. Em seguida, exploraram-se objetos do quotidiano (ex. caixa, funil, rolo de papel, cubo) para identificar formas tridimensionais, estabelecendo comparações com as figuras observadas nas obras. Esta abordagem interdisciplinar permitiu desenvolver aprendizagens significativas em várias áreas, promovendo o pensamento crítico, a expressão visual e a consolidação de conceitos matemáticos. Após a observação e identificação de objetos tridimensionais, foi introduzido o conceito de planificação dos sólidos, explicando às crianças que esses objetos podem ser "desmanchados" em formas planas antes de serem construídos.

Em seguida, realizámos coletivamente a construção de um cubo tridimensional, explorando conceitos como faces, arestas e vértices. Posteriormente, cada criança construiu o seu próprio cubo com materiais manipuláveis, o que gerou grande entusiasmo e envolvimento. Para consolidar os conteúdos, foram aplicadas fichas formativas da minha autoria, permitindo aferir os conhecimentos adquiridos de forma lúdica e funcional. Na segunda parte da atividade, dedicada às figuras planas, foi feita uma breve revisão dos conteúdos abordados, seguida de uma explicação acessível sobre a diferença entre formas tridimensionais (sólidos) e formas planas, com foco nos seus elementos constituintes (Anexo 9).

## **Atividade 2 – Exploração da história *A Lagartinha muito Comilona***

Como parte do desenvolvimento de atividades integradoras e significativas, foi proposta ao grupo a exploração do clássico da literatura infantil “*A Lagartinha Muito Comilona*”, da autoria de Eric Carle, editado pela Kalandraka (Figura 4). Esta história, cativante pelas suas cores vivas e narrativa envolvente, acompanha o percurso de uma pequena lagarta muito gulosa que, ao longo de uma semana, vai comendo diversos alimentos até se transformar numa borboleta. A obra permite uma abordagem multidisciplinar, promovendo aprendizagens em várias áreas do saber de forma lúdica e contextualizada.

A atividade teve como objetivos principais estimular o gosto pela leitura, desenvolver a compreensão oral, explorar conceitos matemáticos e temporais, bem como promover hábitos de alimentação saudável e o conhecimento do ciclo de vida da borboleta. As áreas de conteúdo envolvidas foram: Português, Estudo do Meio, Matemática e Artes Visuais (Anexo 10).

Foram desenvolvidas várias propostas com base na história, abordando:

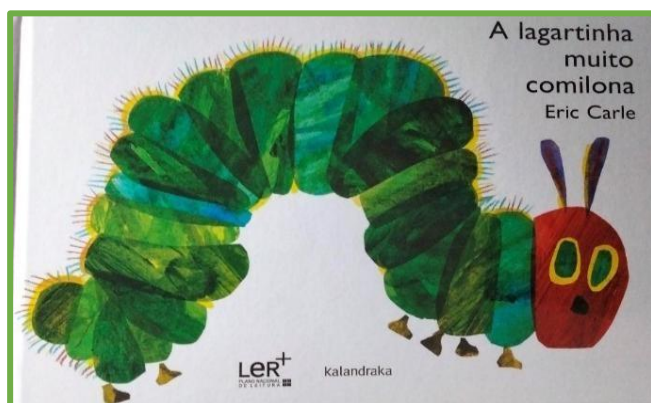
- Os dias da semana e a sequência lógica dos acontecimentos;
- A alimentação saudável e os diferentes tipos de alimentos consumidos pela lagarta;
- A quantificação dos alimentos e a introdução de números e quantidades;
- O ciclo de vida da lagarta, integrando conhecimento científico adaptado à faixa etária.

A atividade iniciou-se com a apresentação da capa do livro (Figura 4), incentivando os alunos a fazerem previsões sobre a personagem e o enredo, através de questões como:

- “Acham que esta lagarta está feliz?”
- “Porque estará com tanta fome?”
- “O que será que vai acontecer?”

Este momento de antecipação gerou curiosidade e envolvimento, preparando o grupo para a escuta atenta da história. A leitura foi interativa, com momentos de questionamento, partilha de ideias e diálogo entre pares. As atividades seguintes foram pensadas para permitir que os alunos:

- Participassem ativamente e expressassem livremente as suas ideias;
- Relacionassem a história com as suas experiências pessoais;
- Utilizassem diferentes formas de linguagem e expressão (oral, plástica, corporal);
- Cooperassem e partilhassem em grupo, desenvolvendo o espírito de entreajuda.



*Figura 4 - A Lagartinha muito Comilona, de Eric Carle*

A exploração desta narrativa revelou-se muito enriquecedora, promovendo aprendizagens significativas, desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da consciência ambiental e corporal, de forma lúdica e envolvente. Após a leitura, dei uma breve explicação do que é uma lagarta, nome dado para alguns insetos quando estão na sua fase inicial da transformação. São larvas, segmentadas, que posteriormente se transformarão em borboletas, ou outros insetos.

As características físicas das lagartas diferenciam-se de acordo com a espécie. Normalmente são verdes ou pretas, mas também podem ser extremamente coloridas.

- Estrutura corporal mole;
- Corpo segmentado e cilíndrico, com vários pares de patas;
- Alimentação predominantemente de plantas;
- Seis pares de olhos, que apenas detetam a luz;
- Sofrem metamorfose

Após a explicação, os alunos visualizaram um vídeo<sup>1</sup> sobre a metamorfose da lagarta, que serviu para consolidar os conhecimentos abordados, permitindo-lhes observar de forma visual e dinâmica as diferentes fases do processo, favorecendo a compreensão e a curiosidade sobre o ciclo de vida das borboletas. A fim de perceber a capacidade de memorização dos alunos, procedo à entrega de uma ficha de leitura (Anexo 11). Os alunos observam a imagem e rodeiam a imagem correta, mediante a pergunta, e respondemos em grande grupo.

Após a realização da ficha de leitura, exponho no quadro uma tabela com os dias da semana, e com as imagens dos alimentos recortados e plastificados. A fim de perceber se os alunos compreenderam a sequência dos alimentos e se reconhecem os dias da semana, solicito que estes venham colocar as imagens na tabela, no respetivo dia da semana, da comida ingerida pela lagartinha. Após a tabela preenchida, coloco questões como *“Quantas coisas ela come no sábado?”*, *“ Quantas coisas mais é isso do que ela comeu na sexta?”*, *“Qual foi o número de alimentos ingeridos pela lagartinha?”*.

Durante a exploração da história, foi possível perceber que a maioria dos alunos conseguiu identificar corretamente os acontecimentos e os dias da semana, o que serviu de ponto de partida para introduzir o tema da alimentação saudável. Num momento de partilha em grande grupo, questionei as crianças sobre os seus alimentos ou pratos favoritos, surgindo respostas muito diversificadas — desde opções saudáveis até alimentos mais ricos em açúcares.

Foi notório que alguns alunos tendem a trazer lanches menos saudáveis, com produtos à base de açúcar e processados. Aproveitámos esse momento para refletir em conjunto sobre o que devemos e não devemos comer no dia a dia. Esta discussão foi enriquecida com uma atividade prática de classificação de alimentos, em que cada criança recortou imagens de alimentos e construiu o seu “prato saudável”, colando apenas os que consideravam adequados.

Complementarmente, foram propostas tarefas de reforço que integraram conteúdos de linguagem e consciência fonológica, como o reconhecimento e preenchimento das vogais em falta nas palavras dos alimentos. As crianças também identificaram sombras correspondentes a alimentos e, por fim, escolheram e pintaram, entre dois alimentos, aquele que consideravam mais saudável. Estas atividades permitiram reforçar conteúdos de várias áreas – português, matemática e estudo do meio – de forma integrada e significativa, promovendo simultaneamente a reflexão crítica sobre os hábitos alimentares.

Retomando a história da lagartinha, foi colocado ao grupo o desafio de recordar o que aconteceu após a ingestão de todos aqueles alimentos. As respostas dos alunos permitiram abordar de forma natural o ciclo de vida da lagarta, o que levou à realização de uma atividade prática onde representaram, através do desenho e da pintura, as diferentes fases: ovo, lagarta, casulo e borboleta. Após a ilustração, recortaram as palavras correspondentes e identificaram corretamente a sua posição na sequência. Para concluir a atividade, e estabelecendo uma ligação com os conteúdos previamente trabalhados sobre sólidos geométricos e figuras planas, propus aos alunos que pintassem uma borboleta inspirada no estilo artístico de *Piet Mondrian*, utilizando um código de cores baseado em formas geométricas. Esta proposta permitiu consolidar aprendizagens ao nível da expressão artística, do conhecimento científico e da alimentação saudável, promovendo uma compreensão global e integrada das fases da vida de um ser vivo (Anexo 12).

#### **4. Contexto Educativo – Valência de 1.º CEB – 3.º/4.º anos**

A prática de ensino pretendeu trabalhar todas as áreas curriculares, embora com mais destaque para o domínio da leitura e escrita na área do português, e na área da matemática, no domínio resolução de problemas. Considerámos essencial proporcionar aos alunos momentos de cooperação, diálogo, interesse e curiosidade. As atividades foram desenvolvidas com uma turma mista de 3.º e 4.º anos de escolaridade, no total de 22 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. A prática de ensino supervisionada representa um período valioso para experimentar diferentes metodologias e estratégias no contexto de ensino-aprendizagem. Durante esta fase, existe a oportunidade de adquirir e aprimorar habilidades relacionadas às características e necessidades do grupo, com as quais se trabalha. Além disso, procuramos criar situações enriquecedoras que promovam a construção do conhecimento.

#### 4.1. Caracterização da Instituição

A instituição localiza-se no concelho de Santarém (Figura 5), constituído pelas seguintes freguesias: Abitureiras, Alcanhões, Azóia de Baixo e Póvoa de Santarém, Moçarria, União de freguesias de Achete, União de freguesias da Romeira e Várzea, União de freguesias de Santarém (Marvila, S. Nicolau, S. Iria da Ribeira de Santarém, S. Salvador) e Vale de Figueira.

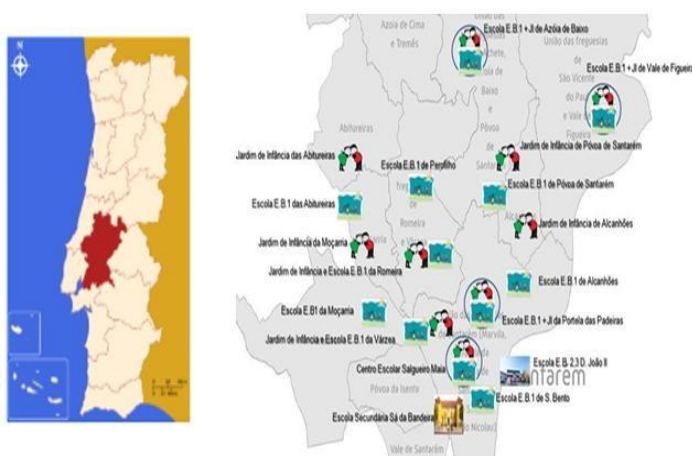


Figura 5 - Concelho de Santarém

A instituição é composta por cinco salas destinadas ao primeiro ciclo e duas salas destinadas ao jardim de infância. Todas as salas estão devidamente equipadas com recursos didáticos modernos, quadros interativos e materiais diversificados. A escola tem um espaço destinado à biblioteca escolar com um acervo variado. Tem um espaço polivalente destinado à realização de atividade física e que serve também de refeitório. Comporta ainda um espaço exterior destinado às atividades recreativas, horta e aulas de atividade física. A escola oferece ensino básico, abrangendo os primeiros anos de escolaridade, desde o 1.º ao 4.º ano. Inclui também o pré-escolar, no rés do chão.

#### 4.2. Prática de Ensino Supervisionada IV

##### 4.2.1. Caracterização das Turmas

Durante o estágio contactei com uma turma mista de 3.º e 4.º ano, constituída por 22 alunos (9 do 4.º ano e 13 do 3.º ano), com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Desses alunos, 12 eram raparigas e 10 rapazes. Nesta turma, não existiam alunos repetentes, contudo existiam quatro alunos (três do terceiro ano e um do quarto ano) com Necessidades Educativas Específicas, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 8.º.

A existência destas especificidades em alguns alunos, por vezes condiciona o processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos necessitam de um acompanhamento mais individualizado, tempos e ritmos de trabalho diferentes, para colmatarmos algumas destas dificuldades, que se notaram ao nível da leitura, escrita, cálculo e raciocínio, dificuldade de compreensão/memorização dos conceitos, dificuldade de atenção e concentração. Face a estas dificuldades, tentámos adaptar estratégias, numa pedagogia de sucesso e motivação (estímulo positivo), apoio individualizado e sistemático, reforço na explicação e apresentação das matérias, incentivo ao esforço individual e ao desenvolvimento das suas tarefas, sempre reforçando num *feedback* positivo.

### **Turma do 3.º Ano**

Abaixo, surge o quadro (Tabela 6) relativo às características gerais dos alunos da turma de 3.º ano do 1.º CEB.

Número de Alunos	13 alunos
Idades	8-9 anos
Sexo	7 meninas e 6 meninos
Alunos com Medidas do DL 54/2008	3 alunos

*Tabela 6 - Características dos Alunos do 3.º Ano*

Pela observação da tabela 6, constatamos a existência de três alunos abrangidos pelas Medidas Universais (Decreto-Lei n.º 54/2018, 8.º ), com as seguintes alíneas: a) A Diferenciação pedagógica, b) As acomodações curriculares e c) A intervenção com foco académico ou comportamental, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Foi proposta uma nova reavaliação pela EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) para um dos alunos, já com medidas universais, em abril. As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Consideram-se medidas universais, entre outras:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Os alunos abrangidos por estas medidas usufruíam das mesmas duas vezes por semana, sendo retirados de forma individual da sala de aula e acompanhados pela professora de apoio e/ou a professora do ensino especial. Os conteúdos abordados com os alunos eram especificados mediante a planificação da professora cooperante, que decidia em que conteúdo é que determinado aluno teria apoio. Estes alunos sentiam-se um pouco “constrangidos” quando se retiravam da sala e chegavam posteriormente era notória a insegurança que sentiam quando regressavam pois tinham de “apanhar” a matéria que os colegas estavam a abordar.

Estas medidas, principalmente a Diferenciação Pedagógica, consistem numa abordagem que visa atender às necessidades e características individuais de cada aluno, combater o insucesso escolar e reduzir desigualdades. Ainda assim, e no geral, a turma tinha um aproveitamento satisfatório, mais ou menos concentrada, conseguia trabalhar de forma autónoma, ainda que muitas vezes solicitassem a ajuda da professora. Era uma turma muito interessada e curiosa, ainda que, por vezes, tendesse a dispersar conversando com os colegas.

### **Turma do 4.º Ano**

Abaixo, apresento o quadro (Tabela 7) relativo às características gerais dos alunos da turma de 4.º ano do 1.º CEB.

Número de Alunos	9 alunos
Idades	9-10 anos
Sexo	5 meninas e 4 meninos
Alunos com Medidas do DL 54/2008	1 aluno

*Tabela 7- Características dos Alunos do 4.º Ano*

Na turma de quarto ano um aluno está abrangido também pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, tendo em conta as suas necessidades educativas foram mobilizadas as mesmas medidas, já descritas acima.

Além dos alunos acima especificados com as medidas universais e seletivas, existem outros casos particulares que requeriam a mobilização destas medidas. Entre os casos particulares, o aluno D., de nacionalidade portuguesa, é um aluno que desestabiliza constantemente a dinâmica da aula, não consegue manter a postura de estar sentado, mostra uma certa hiperatividade, contudo é um aluno extremamente inteligente.

O aluno J., do 4.º ano apresenta bastantes dificuldades a vários níveis, no português e na matemática, usufrui de medidas universais e seletivas, com apoio psicopedagógico, apoio individualizado duas vezes por semana com professora de apoio. Ambas as turmas no geral são muito boas, com uma grande capacidade de trabalho autónomo, boa capacidade de argumentação e bom trabalho colaborativo entre pares. A partir da nossa observação participante, foi possível compreender que os alunos eram bastante participativos, interessados e curiosos, colocando em dúvida tudo o que não achavam ter um sentido lógico ou, simplesmente, que não lhes fizesse sentido. É uma turma muito unida, no entanto, por vezes, existiam alguns conflitos sendo estes resolvidos através do diálogo com mediação do adulto, uma vez que a turma é bastante comunicativa.

O grupo, na maioria das vezes, respeitava e aceitava as regras básicas de convivência e envolvia-se nas atividades, procurando auxiliar os colegas sempre que necessário. Na sua grande maioria, eram alunos atentos e recetivos à aprendizagem, captando, geralmente sem dificuldade, os conteúdos e aplicando-os de forma correta e perspicaz. As maiores dificuldades surgiam, no entanto, na disciplina de matemática (no 3.º ano), sendo que alguns alunos necessitavam de um acompanhamento mais próximo. Os dados adquiridos foram obtidos através de alguns diálogos com a professora cooperante M.A. e também através da observação direta e contínua realizada durante o período de observação.

De um modo geral, a disciplina preferida é Expressão Artística, admiram tudo o que engloba o manuseamento de materiais e técnicas, tendo em conta também a disciplina de ciências. Na disciplina de matemática o grupo é participativo, sabendo colocar as suas dúvidas caso não percebam algum ponto da matéria. No português é um grupo que tem de melhorar a sua escrita, tendo atenção à leitura e às interpretações de alguns textos, pois nem todos têm o mesmo nível de compreensão e o seu nível de atenção diversifica consoante os assuntos. É um grupo cooperativo, sabendo trabalhar, em par e individualmente, têm um bom cálculo mental e um bom raciocínio lógico, possuindo algumas dificuldades na resolução e interpretação de problemas.

### **4.3. Projeto de Intervenção**

A prática pedagógica aqui descrita teve como principal propósito refletir e promover um dos pilares fundamentais da formação docente: o desenvolvimento profissional e didático durante o período de estágio. Este decorreu em contexto real de sala de aula, com enfoque em duas vertentes complementares: por um lado, a lecionação de conteúdos curriculares, e, por outro, a intervenção através da implementação de um projeto temático. Importa destacar que este estágio foi realizado em díade, em estreita cooperação com um colega, na mesma turma. Assim, tanto as planificações como as opções pedagógicas adotadas resultaram de um trabalho articulado e colaborativo, respeitando sempre as necessidades e os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Durante o estágio, foram dinamizadas diversas atividades, planeadas a partir dos interesses do grupo e sustentadas na ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, prática considerada essencial para a introdução de novos conteúdos e aprendizagens, conforme se encontra defendido nas Aprendizagens Essenciais do Ministério da Educação (2018).

Tal como aí se refere, “a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações” e as aprendizagens tornam-se verdadeiramente significativas quando adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança (p. 23). Considerando o regime de monodocência que caracteriza o 1.º CEB, cabe ao professor a responsabilidade de desenvolver o currículo de forma transversal e integrada, garantindo aprendizagens eficazes em todos os conteúdos programáticos. Compete-lhe, assim, planificar atividades ricas e motivadoras, articular saberes, e criar oportunidades de aprendizagem que sejam ativas, diversificadas, socializadoras e adequadas ao perfil dos seus alunos. É neste contexto que as Aprendizagens Essenciais (AE), (ME-DGE, 2018) se revelam um instrumento indispensável à planificação e à coerência pedagógica, orientando a seleção e abordagem dos conteúdos curriculares.

No âmbito da prática de ensino supervisionada, o projeto de intervenção teve como tema “A Cultura Avieira”, e surgiu no seguimento de um convite da Biblioteca Municipal de Santarém para dinamizar sessões de leitura e dramatização da história dos Avieiros, no contexto de um projeto de promoção da leitura e divulgação do património cultural local. Esta iniciativa, implementada na Instituição Escolar, local do estágio, visava precisamente levar a cultura e a leitura às escolas do ensino básico.

O convite foi prontamente aceite e serviu de inspiração para o desenvolvimento do nosso projeto de intervenção, cuja pertinência foi confirmada pelo interesse demonstrado pelos alunos. A partir desta dinâmica, delineámos uma proposta pedagógica que procurou garantir a articulação entre os conteúdos curriculares e as atividades do projeto, sempre em consonância com as AE (ME-DGE, 2018), documento orientador que sustentou a elaboração das planificações e a definição dos objetivos, estratégias, recursos e critérios de avaliação.

#### **4.3.1. Planificação do Projeto e Objetivos**

Na linha de Roldão (2009) ensinar é mais do que apresentar informações e é, sim, um processo intencional e estratégico de promover a aprendizagem ativa e efetiva dos alunos. Deste modo, ao desenharmos a nossa planificação, tivemos em conta os seguintes pontos:

- Definir os objetivos de aprendizagem, ou seja, determinar o que os alunos devem aprender e ser capazes de fazer, estes devem ser claros, específicos e mensuráveis
- Conhecer os alunos e os seus conhecimentos prévios, interesses e necessidades
- Selecionar as metodologias de ensino que melhor facilitem a aprendizagem, seja através de atividades práticas, debates em grupo, uso da tecnologia, projetos colaborativos, entre outros
- Preparar os materiais que possam ser necessários para apoiar o processo de aprendizagem, como *slides*, vídeos, leituras, exercícios e ferramentas interativas
- Desenhar uma sequência de atividades de forma lógica e progressiva
- Avaliar e dar *feedback* de forma contínua

O presente projeto foi realizado com base na metodologia de trabalho de projeto (MTP), sendo importante perceber que a criança tem o papel principal, pois é a partir dela que surge o tema, e todo o desenvolvimento tem a participação do grupo, podendo ser realizado em grande ou pequeno grupo, tendo em conta o interesse de cada criança para cada atividade, como explicámos na seção 2.2.2.. O trabalho por projetos apresenta-se organizado em diferentes fases, com objetivos e finalidades distintas, concorrendo para um fim comum, como apresentado nas Tabelas 8 e 9.

<b>Fases</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Duração</b>
1. <sup>a</sup> Fase	Definir questão/situação	1. <sup>a</sup> Semana
2. <sup>a</sup> Fase	Tratamento da Informação	3. <sup>a</sup> Semana
3. <sup>a</sup> Fase	Planificar o Projeto	4. <sup>a</sup> Semana
4. <sup>a</sup> Fase	Operacionalizar o Projeto	5. <sup>a</sup> Semana
5. <sup>a</sup> Fase	Avaliar e Divulgar o Projeto	6. <sup>a</sup> Semana

*Tabela 8 - Calendarização do Trabalho de Projeto*

O desenvolvimento do presente projeto foi organizado em diferentes fases sequenciais (Tabela 9), de modo a promover uma aprendizagem estruturada, significativa e interdisciplinar. Cada fase integrou atividades específicas, articuladas com as componentes do currículo do primeiro ciclo do ensino básico, permitindo aos alunos lutar conteúdos de forma ativa e colaborativa. Assim, o projeto decorreu desde a fase de motivação com a leitura e dramatização do texto avieiros, entre o mar e o Rio, até a divulgação dos produtos finais, passando por momentos de investigação, pela planificação e realização prática. Estas etapas possibilitaram a mobilização de saberes nas áreas do português, estudo do meio, TIC (Técnicas de Informação e Comunicação), artes visuais e cidadania e desenvolvimento, promovendo competências de pesquisa, expressão, criatividade e valorização do património cultural português.

<b>Fases do Projeto</b>	<b>Atividades</b>	<b>Componente do Currículo</b>
<b>Fase 1 – Motivação</b>	Atividade 1: (16/04) Leitura e dramatização do texto “Avieiros, entre o mar e o rio”. (3.º/4.º anos)	Português
<b>Fase 2 – Investigação</b>	Atividade 2: (30/04) – Técnicas da seleção de informação Conhecer a cultura Avieira Identidade, características e modos de vida	Português Estudo do Meio TIC

<b>Fase 3 - Projeto</b>	Atividade 3: - Planificação da estrutura e organização dos conteúdos (plano de trabalho)	Português
<b>Fase 4 - Realização</b>	Atividade 4: Seleção da informação e utilização de recursos gráficos Atividade - STEAM – Casa palafita (09/05) Atividade – STEAM – Barco (10/05)	Português Artes Visuais TIC
<b>Fase 5 - Divulgação</b>	Atividade 5 - Apresentação da Produção final Partilha dos trabalhos realizados no grupo de turma ( <i>paddlet</i> , <i>Power Point</i> , vídeo, etc.) (14/05)	Português TIC Cidadania e Desenvolvimento

*Tabela 9 - Calendarização das Atividades*

O presente projeto teve como objetivo geral promover a compreensão da cultura e dos modos de vida dos Avieiros, destacando a importância das tradições e das estratégias de adaptação ao ambiente natural entre o mar e o rio. Esta temática permitiu articular aprendizagens significativas com o reconhecimento e valorização do património cultural local. Para alcançar o objetivo, foram definidos objetivos específicos que orientaram a seleção e desenvolvimento das atividades. Numa primeira fase, a leitura e a dramatização assumiram um papel central no projeto, tendo como finalidade o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e expressão oral, bem como a promoção da criatividade dos alunos através da encenação e da representação simbólica.

A pesquisa e a seleção de informação foram também aspetos essenciais do projeto, pois estimularam o espírito investigativo dos alunos, promovendo o contacto com fontes de informação diversificadas e ensinando estratégias de filtragem, organização e sistematização da informação recolhida sobre a cultura avieira. A vertente da planificação e organização foi trabalhada através da construção de um plano de trabalho coletivo, incentivando o desenvolvimento de competências de colaboração, responsabilidade partilhada e trabalho em equipa.

A utilização de recursos gráficos revelou-se uma ferramenta facilitadora na apresentação das aprendizagens, permitindo aos alunos sintetizar conteúdos e comunicar ideias de forma visual e atrativa. Complementarmente, foram implementadas atividades no âmbito da abordagem STEAM, que tem vindo a ganhar relevância no contexto educativo, por se constituir como uma forma integrada de ensino que articula cinco áreas fundamentais do conhecimento: Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática.

Esta perspetiva promove aprendizagens interdisciplinares e significativas, proporcionando às crianças experiências que favorecem a construção articulada do saber<sup>2</sup>. Para além disso a educação STEAM estimula a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, integrando diferentes áreas numa visão pedagógica globalizante<sup>3</sup>. Como já referido acima, a temática do projeto aborda a cultura avieira, que nasceu da migração sazonal de pescadores de Vieira de Leiria para o Tejo, no final do século XIX. Assenta na pesca artesanal fluvial, nas casas-palafita em madeira e em tradições próprias, constituindo hoje um património cultural imaterial identitário do ribatejo (Museu da Cultura Avieira, s.d.). Uma casa palafita é uma edificação elevada sobre estacas ou pilares, construída em áreas ribeirinhas ou alagadiças, com o objetivo de proteger os habitantes e os bens das inundações e da humidade do solo.

A construção de modelos físicos (como a casa palafita e o barco) constituiu um exemplo claro da aplicação do pensamento crítico, da criatividade e da resolução de problemas em contexto real. A etapa final do projeto consistia na produção de uma casa palafita e um barco, partilhando os trabalhos desenvolvidos, o que permitiu consolidar as aprendizagens, incentivar a reflexão e a discussão em grupo e reforçar o sentimento de pertença e valorização do trabalho coletivo.

#### **4.4. Atividades Desenvolvidas**

Neste tópico, apresenta-se de forma mais detalhada o conjunto de atividades desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção. No primeiro dia de contacto com a turma, procedemos à nossa apresentação, explicando aos alunos quem éramos e qual o motivo da nossa presença na escola. Este momento inicial foi acolhido com entusiasmo e curiosidade por parte dos alunos, que se mostraram interessados e colocaram diversas questões sobre as atividades que iríamos realizar. Aproveitámos esta oportunidade para contextualizar o trabalho a desenvolver e clarificados os objetivos do projeto, de forma acessível e adequada à faixa etária dos alunos, reforçando a importância da sua participação ativa ao longo de todo o processo.

---

<sup>2</sup> Botelho, C.T. (2020). As potencialidades da abordagem Steam na construção articulada do conhecimento em artes e ciências relatório de estágio de mestrado. Instituto Politécnico de Santarém.

<sup>3</sup> Campos, H. & Silva, B. (2022). Educação STEM e STEAM no ensino básico: *Desafios e potencialidades na formação docente*. Prática - revista multimédia de inovação pedagógica

## **Atividade 1 – Leitura e Dramatização da História dos Avieiros**

A primeira atividade do projeto teve como ponto de partida a fase de motivação, especificamente a definição do problema/situação, e de acordo com Espada (2015), é nesta fase que as crianças são incentivadas a questionar, a partilhar ideias com o grupo e a procurar respostas para as suas próprias curiosidades. Para isso, inicia-se com uma exploração do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema a abordar. Nesta etapa inicial, o papel do professor é fundamental, assumindo-se como facilitador e orientador do processo, criando condições para o envolvimento ativo e significativo dos alunos.

Esta fase teve origem logo na semana de observação, mas foi aprofundada e desenvolvida na terceira semana de estágio, coincidindo com o início formal do projeto. Nessa altura, envolvemos os alunos em momentos de partilha e debate, com o intuito de identificar os seus interesses, dúvidas e curiosidades acerca da cultura avieira.

A atividade consistiu na leitura e dramatização do livro “*Avieiros: Entre o Mar e o Rio*” (Mafalda Brito e Rui Lourenço, 2022), dinamizada em parceria com a Sala de Leitura Bernardo Santareno (Anexo 14). Através desta narrativa, foram abordados aspetos culturais relacionados com os costumes, tradições e modos de vida dos avieiros, destacando a importância da preservação do património cultural imaterial. A dramatização despertou grande interesse nas crianças, que participaram com entusiasmo, colocando perguntas pertinentes e demonstrando curiosidade sobre a vida dos avieiros e as suas adaptações entre o mar e o rio.

Este momento revelou-se particularmente eficaz para aferir os conhecimentos prévios dos alunos e estimular a sua expressão oral, bem como a sua capacidade de escuta ativa e interpretação. Importa referir que esta atividade não se limitou à turma onde realizámos o estágio, tendo sido alargada também a outra turma (4.º ano), promovendo a articulação entre diferentes níveis de ensino. Para além de incentivar o gosto pela leitura, a atividade promoveu a compreensão e valorização das tradições locais.

Em contexto de sala de aula, a história foi explorada de forma reflexiva, com momentos de diálogo e troca de ideias sobre os principais acontecimentos da narrativa. As crianças demonstraram interesse crescente em aprender mais sobre os avieiros e revelaram abertura para participar em novas atividades relacionadas com a leitura e a cultura.

A partir deste envolvimento inicial, optámos por dar continuidade ao projeto, respeitando o interesse demonstrado pelo grupo e incentivando a autonomia na construção do conhecimento. Esta abordagem possibilitou aprendizagens com sentido, construídas a partir das vivências, curiosidades e motivações dos próprios alunos. Por fim, a atividade permitiu trabalhar diferentes áreas de conteúdo e domínios de desenvolvimento, alinhando-se com os objetivos definidos para esta fase inicial. Foi possível observar nas crianças uma postura de escuta atenta e interesse genuíno na temática, o que reforça a importância de partir de contextos significativos e culturalmente relevantes para promover aprendizagens envolventes e duradouras.

## Atividade 2 – Distribuição de Grupos e Temas

Começámos por proceder à distribuição dos alunos por grupos de trabalho (Figura 9), contando com a colaboração da professora cooperante, que nos auxiliou na definição da composição dos grupos com base no conhecimento prévio que detinha dos alunos. A nossa intenção foi juntar elementos de ambas as turmas (3.º e 4.º ano), promovendo assim a cooperação entre pares e a valorização da entreajuda. Constituídos quatro grupos heterogéneos, com 4 a 5 elementos cada, atribuímos a cada grupo, de forma aleatória, um subtema relacionado com a Cultura Avieira, como por exemplo: as origens, os modos de vida, as tradições e a gastronomia (Anexo 16). Esta divisão permitiu abranger diferentes dimensões culturais do tema central, tornando a abordagem mais rica e diversificada.

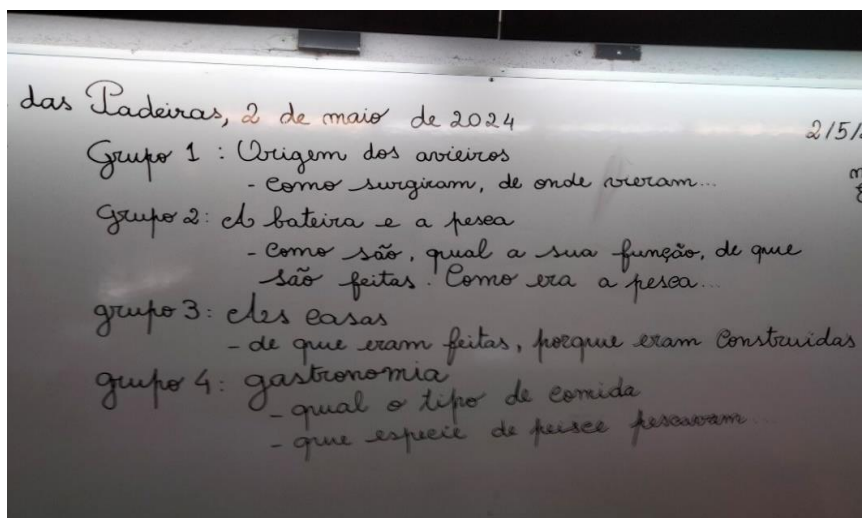


Figura 8 - Distribuição de Temas e Grupo

Durante a formação dos grupos, constatámos alguma dificuldade inicial na organização por parte dos alunos, uma vez que muitos não estavam habituados a trabalhar em grupo. Foi necessário dar-lhes tempo para se adaptarem à nova dinâmica, permitindo-lhes encontrar o seu lugar na equipa e compreender o funcionamento coletivo. Apesar de alguma insatisfação pontual com a distribuição, todos os alunos acabaram por se integrar de forma positiva e colaborativa.

### **Atividade 3 – Trabalho de Pesquisa**

Esta atividade marcou o início da segunda fase do projeto – a Investigação, cuja principal finalidade é proporcionar aos alunos momentos de trabalho autónomo e orientado. Para tal, foram definidas algumas etapas de organização que facilitaram a gestão da dinâmica de grupo e o desenvolvimento das tarefas propostas. Nesta atividade, os alunos foram incentivados a realizar pesquisas sobre o tema escolhido, utilizando diversas fontes de informação, coligidas pelos estagiários e entregues aos alunos como livros, *Power Point*, artigos, internet e testemunhos, seguindo as orientações do guião de orientação (Anexo 16). Fomos promovendo a discussão e o acompanhamento do progresso de cada grupo, oferecendo orientação e suporte conforme necessário. Nos dias que os alunos trabalharam no seu projeto, estes usam como recurso o seu computador portátil que atempadamente lhes foi solicitado.

A intencionalidade pedagógica desta atividade centrou-se no desenvolvimento da capacidade de organização, da autonomia e do método de trabalho em grupo. Esta etapa preparou os alunos para avançarem com mais segurança para a fase seguinte do projeto, possibilitando o aprofundamento das aprendizagens de forma estruturada e significativa. À medida que iam acumulando informações, puderam ir tirando notas e anotando informações e tópicos mais importantes, nas quais puderam posteriormente selecionar a informação mais importante. Esta tomada de notas foi muito importante, permitindo que os alunos pudessem perceber que ao escrever estão a aprender.

### **Atividade 4 - Planeamento**

Na atividade de planeamento, uma fase crucial no desenvolvimento de qualquer projeto educativo, pois estabelece a base para todas as atividades subsequentes. No contexto do projeto que realizamos, o planeamento envolveu algumas etapas, e nesta os alunos decidem como querem realizar a apresentação do trabalho, e o que cada elemento do grupo realiza.

Quais os materiais que vão necessitar, como vão utilizar, ou seja, pretende-se que os alunos consigam realizar a pesquisa tendo em conta a informação necessária e pertinente.

Na fase de realização, os alunos colocaram em prática o que haviam planificado anteriormente. Depois de terem tido a oportunidade de recolher e selecionar informações relevantes relacionadas com o subtema atribuído a cada grupo, organizaram-se internamente, definindo entre si as funções de cada elemento na execução do trabalho.

Durante este processo, foi possível observar momentos de verdadeiro envolvimento e responsabilidade por parte de vários alunos, que demonstraram interesse e empenho na construção do trabalho, solicitando frequentemente *feedback* e validação das suas ideias. Os alunos selecionaram a informação e planearam a apresentação do trabalho final para a turma, que poderia ser em formato documento do *Word*, *Power Point*, um texto escrito manualmente entre outros, contudo, os grupos escolheram maioritariamente a apresentação no formato *Power Point*. Este envolvimento ativo contribuiu para a motivação do grupo e para a qualidade dos produtos finais.

Contudo, como seria expectável num contexto de trabalho colaborativo entre crianças, surgiram algumas dificuldades ao nível da cooperação, sobretudo na conciliação de diferentes opiniões e ideias. Apesar disso, com o nosso apoio e o incentivo à partilha e comunicação eficaz, foi possível ultrapassar essas dificuldades e promover um ambiente de trabalho mais colaborativo e harmonioso.

A atividade decorreu ao longo da terceira e quarta semanas de implementação do projeto, e de um modo geral, revelou-se bastante positiva. Os alunos mostraram-se entusiasmados com a oportunidade de construírem algo significativo, a partir das suas próprias pesquisas. Os alunos, com a nossa mediação e acompanhamento, conseguiram selecionar, sintetizar e reorganizar a informação de forma pertinente, demonstrando progressos na capacidade de análise e organização de conteúdos. Um dos aspetos mais valorizados nesta atividade foi o despertar da curiosidade e do entusiasmo dos alunos pelo tema da Cultura Avieira, bem como o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos através da investigação orientada.

Por outro lado, identificámos como limitação principal o fator tempo, pois teria sido desejável iniciar esta fase com uma visita de estudo a uma aldeia Avieira. Essa experiência teria proporcionado um contacto direto com a realidade estudada, enriquecendo o olhar das crianças e permitindo uma vivência mais concreta dos modos de vida, tradições e paisagens abordadas ao longo do projeto.

### **Atividade 5 – Construção de um Barco**

Já na fase de realização, os alunos colocam em prática as ações planeadas anteriormente. Começam a construção das ideias do trabalho que vão apresentar, decidido por cada grupo, e a forma de apresentação. Para os alunos poderem ter uma experiência mais significativa e que pudessem perceber um pouco mais da cultura Avieira, propusemos aos alunos duas atividades STEAM (Botelho, 2020), experienciando técnicas e formas de construção.

A primeira atividade STEAM passou pela construção de um barco tendo como apoio o guião de orientação (Anexo 18) por nós estagiários, realizado. Os pontos a serem seguidos no guião eram a base para a sua construção, analisando posteriormente, se depois de construído o barco tinha a capacidade de flutuar.

Todo o conteúdo foi abordado de forma a ir ao encontro dos conteúdos do projeto, mas também dos conteúdos do currículo. A atividade STEAM foi realizada com o objetivo de promover o entendimento dos princípios da flutuação e construção de barcos utilizando materiais recicláveis. Esta abordagem interdisciplinar visa integrar conceitos teóricos com práticas manuais, incentivando a criatividade e o pensamento crítico das crianças.

### **Atividade 6 – Construção Casa Palafita**

Ainda nesta fase os alunos puderam construir também uma casa palafita, casa característica dos pescadores de viera de leiria. Esta atividade foi realizada com o suporte e apoio de um guião de orientação (Anexo 22), com passos e etapas a serem seguidos. A mediação do professor permitiu que os alunos pudessem estimular e desenvolver a sua criatividade, explorando maneiras e formas de construir a casa palafita.

Houve alunos que estavam mais concentrados na estética da casa, do que propriamente na sustentabilidade e construção física da mesma, o que lhes foi explicado que era precisamente aí que necessitávamos da matemática, para nos ajudar a elaborar uma construção sólida e capaz.

Os alunos puderam perceber que devemos ser conscientes no ambiente com sustentabilidade para usufruirmos do que a natureza nos dá. Estas atividades foram orientadas e mediadas seguindo um guião de orientação (Anexo 21).

### Atividade 7 – Apresentação dos Trabalhos

Na última fase, a fase de divulgação os alunos apresentam todos os seus trabalhos. Todos os grupos decidiram fazer a sua apresentação no formato *Power Point*, como já referido acima, e cada elemento do grupo apresentaria a sua parte. Os alunos nunca tinham realizado um trabalho de grupo e nem nenhuma apresentação, o que para eles era algo novo, estiveram sempre bastante entusiasmados com a construção do trabalho, embora tivéssemos de explicitar algumas regras de apresentação, forma, postura, entre outras.



*Figura 9 - Apresentação Trabalho de Grupo*

## Parte II – Exercício Investigativo

### 1. Introdução

Ao longo do meu percurso académico na área da Educação, nutri um interesse contínuo pelo desenvolvimento da linguagem e comunicação na infância, com particular interesse na literacia emergente. Este interesse foi sendo progressivamente aprofundado ao longo da licenciatura e mestrado, especialmente através das experiências proporcionadas pelos diversos contextos de estágio, evoluindo para uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento de competências associadas à literacia emergente. Entre estas, assumiram especial relevância a consciência fonológica e o processo de aquisição da leitura e da escrita no 1.º CEB.

No primeiro contexto de estágio, foi possível observar que as crianças se encontravam ainda numa fase inicial do desenvolvimento da consciência fonológica. Verificou-se a ausência de recursos que facilitassem essa mesma aprendizagem, tais como; livros, ilustrações, símbolos ou outros materiais visuais e/ou auditivos, os quais poderiam apoiar as crianças na identificação e discriminação de sons orais. Esta experiência levou-me a uma reflexão aprofundada sobre a relevância da literacia emergente e sobre o potencial de atividades fónicas estruturadas, que favoreciam o desenvolvimento linguístico das crianças.

Desta forma, em outro contexto de estágio, EPE, o objetivo era promover a consciência fonológica, que se sabe ter um papel crucial no desenvolvimento da leitura e da escrita Freitas et al. (2007)<sup>4</sup>. Para tal, foram promovidas atividades específicas com vista ao fortalecimento desta competência. Ao longo do estágio, constatou-se que a exploração de rimas, jogos de aliteração (atividades lúdicas que exploram a repetição de sons semelhantes, especialmente os sons iniciais de palavras), e exercícios de segmentação silábica, contribuíam de forma significativa para o desenvolvimento da perceção auditiva das crianças, relativamente aos sons da linguagem (das palavras).

O reconhecimento de padrões sonoros foi promovido através de atividades lúdicas e interativas, tais como jogos de associação entre imagens e fonemas (sons). Estas práticas permitiram-me observar um progresso gradual na capacidade das crianças de discriminar sons.

---

<sup>4</sup> PNEP – O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica.

Em contexto de 1.º CEB, foi dada uma continuidade à abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica, para compreender de que forma as habilidades fonológicas contribuem para o desenvolvimento das competências da leitura e escrita.

Com o passar dos anos, o período pré-escolar tem vindo a ser considerado cada vez mais importante no que respeita ao desenvolvimento da criança em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Dickinson et al., 2006). Ou seja, ao longo dos anos, a fase da EPE tem vindo a ser valorizada de forma progressiva, especialmente no que diz respeito ao seu papel crucial na preparação das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto é, experiências e estímulos recebidos nesta etapa inicial da vida têm um impacto significativo no posterior sucesso das crianças, no domínio da literacia.

Já em 2005 I. Gomes e N. Santos, afirmavam que se “observava um aumento significativo no interesse das experiências, atividades e aprendizagens ocorridas em ambiente pré-escolar, e como estes fatores influenciam a aprendizagem/aquisição da leitura e da escrita” (p.8).

É assim, que as crianças, através das suas vivências construídas com o/a educador/a e/ou com os pares e pelas interações adquirem experiências com a linguagem oral e escrita e estabelecem as suas primeiras interações e conclusões sobre a linguagem. Quanto à escrita, as experiências precoces ajudam a gerar na criança a representação de que a escrita torna a língua visível e duradoura, permitindo registar no papel a expressão da linguagem humana. Desta forma, pode dizer-se que a escrita reflete uma característica distinta da linguagem, pois é uma forma de a representar (Alves et al., 2021).

Comentando Sim-Sim et al. (2008), os contextos ricos em ambientes literácitos são preditores de uma influência positiva no desenvolvimento do conhecimento da linguagem, potencializando experiências mais significativas (que façam sentido para a criança) e vivências mais desafiadoras.

O enquadramento legal da EPE (Silva et al., 2016) aponta, precisamente para a emergência da leitura e escrita nesta etapa, uma literacia emergente resultante da necessidade de permitir à criança a aquisição de conhecimentos e atitudes favoráveis para a posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Seguindo a linha de pensamento de Sim-Sim et al. (2008, p.14), existem duas grandes vertentes no processo de desenvolvimento da linguagem: por um lado, a receção e compreensão das mensagens e, por outro, a produção de enunciados linguísticos.

A relação entre ambas é orientada por uma regra fundamental: “ a compreensão precede sempre a produção” (p.23), ou seja, a criança é capaz de compreender mais rapidamente e de forma mais espontânea do que se consegue expressar linguisticamente.

Embora o desenvolvimento da linguagem oral surja de forma natural e intuitiva na criança, a sua progressão eficaz depende de contextos comunicativos ricos e de mediação adulta intencional (Vygotsky, 1998; Bruner, 1996). As OCEPE Reforçam esta necessidade ao afirmar que a escola deve promover ambientes de diálogo e valorizar a diversidade linguística (Silva et al., 2016). Adicionalmente, a investigação sobre leitura partilhada evidencia que práticas sistemáticas de leitura em voz alta e interação dialogada potencia o vocabulário e a compreensão oral, contribuindo para melhores resultados subsequentes na aprendizagem formal da leitura e escrita (Sim-Sim, 2008).

Assim, as experiências observadas e vivenciadas nos diferentes contextos de estágio evidenciaram a relevância de uma abordagem pedagógica intencional ao nível da literacia emergente, particularmente no que respeita ao desenvolvimento da consciência fonológica, da leitura e da escrita. Estas constatações reforçam a necessidade de compreender a literacia não apenas como um conjunto de técnicas de decifração, mas como um processo amplo e multifacetado, que se inicia muito antes do ensino formal.

De acordo com Sim-Sim et al. (2008), e como supramencionado, os contextos ricos em estímulos literários constituem fatores determinantes para a construção de aprendizagens significativas, favorecendo a transição da oralidade para a linguagem escrita. Neste sentido, importa analisar os principais conceitos de literacia emergente e as suas dimensões fundamentais, de forma a enquadrar teoricamente as práticas pedagógicas desenvolvidas e a fundamentar a metodologia adotada no presente estudo.

A literatura especializada tem identificado diferentes dimensões que, de forma interligada, sustentam o desenvolvimento da literacia emergente. Estas dimensões não devem ser entendidas como competências isoladas, mas como áreas complementares que, em conjunto, constroem as bases para a aprendizagem formal da leitura e da escrita. O desenvolvimento da literacia emergente envolve um conjunto de competências interdependentes que se constroem muito antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Segundo Sim-Sim et al. (2008), estas competências emergem de experiências linguísticas e cognitivas precoces que favorecem a consciência dos sons, das palavras e dos símbolos escritos. Nesta linha, Adams (1998) e Cardoso-Martins et al. (2005) defendem que a consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto constituem preditores essenciais do sucesso leitor, sendo determinante o contato precoce com

práticas de literacia significativas. Por sua vez, Vygotsky (1978) e Dickinson et al. (2006) sublinham a relevância das interações sociais e culturais na construção destas aprendizagens, destacando o papel mediador do adulto e o valor das experiências partilhadas em contexto educativo.

A tabela seguinte (Tabela 9) sintetiza as principais dimensões da literacia emergente, apresentando as respetivas descrições e autores de referência.

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>	<b>Autores de Referência</b>
Consciência Fonológica	Capacidade de identificar e manipular sons da fala (rimas, sílabas, fonemas)  Analisa o papel da consciência fonológica no desenvolvimento inicial da leitura.	Cardoso-Martins et al. (2005);  Teixeira et al. (2012)( <i>Consciência Fonológica e aprendizagem da leitura: Implicações para a Intervenção Educativa</i> ).
	Considerada como um dos mais fortes preditores do sucesso na leitura	Adams (1998)
Conhecimento do Alfabeto	Reconhecimento das letras e associação a sons, facilitando a decifração de palavras. É destacado o papel desta dimensão na consolidação do princípio alfabético	Adams (1998)
	Sublinham a importância de contextos educativos que favoreçam o contacto precoce com as letras	Alves Martins et al. (2020)
Escritas Inventadas	A importância das escritas inventadas e do contacto precoce com a linguagem escrita	Alves Martins et al. (2020);
	A importância do conhecimento do alfabeto e da correspondência grafema-fonema	Foulin (2005)
	Produções escritas espontâneas, revelam hipóteses sobre o funcionamento do sistema da escrita	

Experiências literácitas precoces	Contacto com os livros, histórias, símbolos e jogos de linguagem que enriquecem o repertório linguístico	Foulin (2005); Sim-Sim et al. (2008)
Mediação social e cultural	Aprendizagem da leitura e escrita em contextos de interação social com adultos e pares, investindo na zona de desenvolvimento proximal.	Vygotsky (1978)
	Reforçam que a qualidade das interações sociais é determinante, para o desenvolvimento de competências literácitas.	Dickinson et al. (2006)

*Tabela 9 - Quadro-Resumo: Dimensões da Literacia Emergente*

Cada uma destas áreas foi considerada na conceção do presente estudo, orientando a escolha das atividades implementadas e dos instrumentos de recolha de dados. Assim, a metodologia adotada procurou responder à necessidade de analisar de que forma estas práticas pedagógicas influenciam o desenvolvimento das competências iniciais de leitura e escrita em crianças do pré-escolar e do 1.º CEB.

### **1.1. Literacia Emergente:**

#### **Fundamentos teóricos, implicações pedagógicas e evidência empírica**

Através da leitura e análise de diversos estudos e documentos científicos, foram identificados os principais conceitos associados à literacia emergente e à sua relevância no desenvolvimento infantil. Autores como Teberosky e Tolchinsky (1998) defendem que as crianças, desde muito cedo, constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, mesmo antes do ensino formal.

De igual modo, Sulzby e Teale (1991) destacam que o contacto precoce com práticas de leitura e escrita promovem o desenvolvimento gradual da literacia, o que sustenta a pertinência da intervenção ainda na EPE. A consciência fonológica, especificamente, é apontada por Hatcher et al. (2002) como uma competência preditora do sucesso na aprendizagem da leitura, sendo relevante o estímulo desde os primeiros anos de vida.

O conceito de literacia emergente designa o conjunto de conhecimentos, competências e disposições relacionados com a linguagem escrita que se desenvolvem antes do início formal da escolaridade (Teixeira, et al., 2012).

Este conceito evidencia que a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo rápido, iniciado apenas com a escolarização, mas antes uma construção gradual sustentada pela exposição precoce a práticas sociais de linguagem oral e escrita. Adams (1998) argumenta, justamente, que o sucesso na leitura depende de pré-requisitos cognitivos e linguísticos, que começam a formar-se muito antes da instrução formal, através da participação ativa da criança em experiências de comunicação significativas.

Neste ponto, Foulin (2005) complementa ao sublinhar que tais experiências iniciais possibilitam a construção de representações mentais acerca do funcionamento do código escrito, permitindo à criança compreender a sua natureza simbólica e comunicativa. A convergência entre estas perspetivas sugere que, e embora Adams enfatize a dimensão cognitiva e linguística, e Foulin realce a dimensão representacional e funcional, ambas se articulam na ideia de que a literacia emergente constitui um alicerce indispensável para o processo de alfabetização. Assim, quanto mais ricas e diversificadas forem as interações da criança com a linguagem desde cedo, maior e mais sólidos serão os recursos que sustentam a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

As implicações pedagógicas deste enquadramento teórico são significativas, uma vez que evidenciam a importância de promover experiências diversificadas e ricas de contacto com linguagem desde a primeira infância. A literatura aponta para o papel central da família enquanto contexto privilegiado de socialização de linguagem, na disponibilização de materiais escritos, na leitura partilhada de histórias e na valorização da escrita no cotidiano (Teixeira et al., 2012). Do mesmo modo, os contextos educativos de infância assumem uma função complementar e estruturante, ao proporcionarem atividades intencionalmente planeadas que favorecem a consciência fonológica, a familiarização com convenções gráficas e o desenvolvimento do vocabulário.

Neste sentido, a literacia emergente deve ser entendida como uma responsabilidade partilhada entre família e a escola, cuja articulação pode potenciar a construção de bases sólidas para aprendizagem formal. Assim, a intervenção pedagógica orientada para a estimulação precoce da linguagem não só previne dificuldades futuras de leitura e escrita, como também promove uma relação positiva e motivadora com o universo da literacia.

A investigação empírica tem vindo a corroborar a relevância da literacia emergente para o sucesso posterior na leitura e na escrita (Lonigan et al., 2000), evidenciando que o contacto precoce com práticas de linguagem oral e escrita constituem um alicerce fundamental para o desenvolvimento de competências de leitura.

A literacia emergente compreende, assim, um conjunto de saberes, atitudes e experiências que antecedem e sustentam a aprendizagem formal, permitindo à criança construir hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita e compreender a sua função comunicativa.

Neste sentido, o papel do educador é determinante na criação de um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento da literacia emergente. Sim-Sim (2009) destaca que o contacto precoce com práticas de leitura e escrita, como a leitura em voz alta, o manuseamento de livros e o diálogo sobre histórias, estimula a curiosidade das crianças pela linguagem e contribui para a compreensão de que a escrita tem função comunicativa e social.

De igual modo, Silva, Sim-Sim e Nunes (2014) sublinham que o educador deve criar oportunidades diversificadas de exploração da linguagem, promovendo o jogo sonoro, a descoberta de rimas, o reconhecimento de letras e o uso funcional da escrita no cotidiano da sala. Por sua vez, Alves Martins e Silva (2006) reforçam que estas experiências, quando integradas em contextos de afeto, interação e descoberta, potenciam não só a consciência fonológica, mas também o gosto pela leitura e a motivação para aprender, constituindo-se como alicerce essencial para a aprendizagem formal no 1.º CEB.

Estudos longitudinais têm demonstrado que as experiências precoces de leitura e escrita exercem um impacto determinante no sucesso posterior da aprendizagem formal. Whitehurst & Lonigan (1998), evidenciam que crianças expostas desde cedo a práticas de leitura partilhada, jogos de linguagem e atividades de escrita espontânea revelam maior consciência fonológica, vocabulário mais amplo e melhor compreensão das convenções do código escrito.

De forma convergente, Sim-Sim (2009) e Alves Martins e Silva (2006) destacam que o envolvimento precoce em contextos ricos em linguagem, onde a criança interage com o adulto em torno da leitura e da escrita, promove a construção ativa de hipóteses sobre o funcionamento do sistema escrito e o prazer em aprender. Assim, o educador, ao criar oportunidades de exploração linguística intencionais e diversificadas, assume um papel mediador essencial, potenciando o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (Silva, Sim-Sim & Nunes, 2014).

## **1.2. Consciência Fonológica**

A consciência fonológica é amplamente reconhecida como um dos mais sólidos preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e escrita (Cardoso-Martins et al., 2005).

Esta competência envolve a capacidade de perceber, identificar e manipular intencionalmente os sons da fala, desde unidades maiores, como sílabas e palavras, até a elementos mais pequenos, como os fonemas. O desenvolvimento desta competência ocorre de forma progressiva e hierárquica, sendo inicialmente mais acessíveis às crianças as tarefas relacionadas com rimas e segmentação silábica, evoluindo posteriormente para a identificação e manipulação de fonemas individuais (Sim-Sim, 2009).

Estudos portugueses destacam que a consciência fonológica é potenciada em contextos educativos estruturados, nos quais se promovem atividades lúdicas e significativas, tais como jogos de rimas, classificação de sons iniciais, segmentação silábica e tarefas explícitas de correspondência entre fonema e grafema (Alves Martins & Silva, 2006; Teixeira et al., 2012). A literatura evidencia que a estimulação precoce, realizada de forma sistemática e intencional, contribui para a consolidação do princípio alfabético e para o sucesso subsequente na aprendizagem formal da leitura e escrita (Sim-Sim, 2009; Cardoso-Martins et al., 2005).

De acordo com Teixeira et al. (2012), a promoção sistemática de atividades de consciência fonológica no pré-escolar desempenha um papel preventivo de grande relevância relativamente a futuras dificuldades na leitura e escrita. A estimulação precoce desta competência constitui um alicerce para a compreensão do princípio alfabético, isto é, para a compreensão de que a linguagem escrita assenta numa relação sistemática entre unidades sonoras (fonemas) e unidades gráficas (grafemas).

Neste sentido, práticas pedagógicas que valorizam a discriminação auditiva, a perceção de semelhanças e diferenças sonoras e a exploração explícita da relação fonema-grafema revelam-se fundamentais para preparar as crianças para as etapas formais da literacia. Complementarmente, Adams (1998), argumenta que o treino destas competências, numa fase inicial, não apenas facilita a aprendizagem formal, mas também contribui para aumentar a motivação e o interesse das crianças pela linguagem escrita, criando um ambiente propício ao desenvolvimento de hábitos leitores consistentes.

No âmbito do presente estudo, estas evidências teóricas sustentaram a seleção das tarefas aplicadas no pré-teste designado por Programa de Atividades de Literacia Emergente (PALE). O conjunto de atividades propostas, como a identificação de letras, a associação letra-som, a segmentação silábica, a identificação de rimas, a identificação de fonema inicial, a escrita espontânea e a tentativa de leitura de palavras simples, foram concebidas com o objetivo de avaliar diferentes níveis de consciência fonológica, bem como o conhecimento inicial do sistema alfabético, ambos considerados essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Cada tarefa foi delineada para incidir sobre aspetos específicos: as atividades de rimas e a segmentação silábica abordaram unidades mais amplas da fala, enquanto a classificação de fonema inicial permitiu avaliar a perceção e discriminação de sons isolados. A inclusão de atividades de escrita espontânea e de tentativa de leitura, conforme defendido por Foulin (2005) e Alves Martins (2020), permitiu ainda observar as hipóteses que as crianças formulam sobre o funcionamento da linguagem escrita, oferecendo indicadores relevantes para ajustar e direcionar as intervenções pedagógicas.

Assim, a integração das tarefas do PALE articula de forma coerente os contributos teóricos da investigação sobre consciência fonológica e literacia emergente com a prática educativa, reforçando a pertinência de intervenções sistemáticas e intencionalmente estruturadas para apoiar o percurso inicial de literacia nas crianças. Em síntese, a literatura evidencia de forma consistente que a consciência fonológica constitui um dos pilares fundamentais da aprendizagem da leitura e da escrita, não apenas pelo seu papel preditor do sucesso escolar, mas também pela função estruturante que desempenha na compreensão do princípio alfabético.

O desenvolvimento desta competência, alicerçada em práticas lúdicas, sistemáticas e intencionalmente planeadas, revela-se decisivo para prevenir dificuldades futuras de literacia e para fomentar atitudes positivas face à linguagem escrita. No contexto do presente estudo, a seleção das tarefas do PALE decorreu diretamente destes contributos teóricos e empíricos permitindo avaliar de forma abrangente diferentes níveis de consciência fonológica e do conhecimento do sistema alfabético. Esta opção metodológica não só assegura a fundamentação científica das atividades propostas, como também oferece uma base sólida para a análise dos resultados e para a reflexão sobre a eficácia das intervenções pedagógicas no domínio da literacia emergente.

### **1.3. Conhecimento do alfabeto e escritas inventadas**

Outro domínio fundamental no desenvolvimento da literacia inicial é o conhecimento do alfabeto, o qual, segundo Adams (1998), se encontra diretamente articulado com a consciência fonológica e com o progresso na aprendizagem da leitura. A familiaridade com as letras, os seus nomes e os sons correspondentes constituem um pilar indispensável para a decifração de palavras e para a compreensão do princípio alfabético, permitindo à criança estabelecer a correspondência sistemática entre fonemas e grafemas.

Diversos estudos têm demonstrado que o grau de conhecimento das letras no início da escolaridade se apresenta, como um forte preditor do desempenho futuro na leitura e escrita, evidenciando a relevância deste domínio no quadro da literacia emergente. Neste contexto, Alves Martins et al. (2020) salientam a importância de práticas pedagógicas que estimulem o contacto precoce com a escrita nomeadamente através das chamadas escritas inventadas.

Estas produções espontâneas, em que as crianças utilizam símbolos gráficos para representar palavras ou sons de acordo com a sua própria lógica, constituem momentos privilegiados de exploração do código escrito. Longe de serem consideradas erros, as escritas inventadas revelam hipóteses que as crianças constroem sobre a relação entre fonemas e grafemas, funcionando como etapas transitórias no processo de apropriação da escrita convencional. Assim, estas experiências não só favorecem a compreensão gradual do sistema alfabético, como também promovem a autonomia, a reflexão metalinguística e a motivação para a aprendizagem.

A perspetiva de Vygotsky (1978) contribui de forma decisiva para enquadrar este processo, ou considerar a literacia emergente como um fenómeno socioculturalmente mediado. Através da noção de zona de desenvolvimento proximal, destaca-se o papel do educador enquanto mediador que, ao proporcionar desafios ajustados às competências da criança, possibilita a progressão para níveis superiores de compreensão e desempenho.

Neste sentido, o desenvolvimento da literacia não pode ser reduzido a práticas isoladas de instrução, mas deve ser entendido como resultado de interações significativas em contextos sociais que valorizam a linguagem escrita. Tal como defendem Sim-Sim et al. (2008), ambientes educativos ricos em estímulos, onde se promovam práticas diversificadas de leitura e escrita, constituem condições fundamentais para que a criança desenvolva competências sólidas e motivação intrínseca para o universo da literacia.

A articulação entre a familiaridade com as letras e os sons, a construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético e a mediação pedagógica sustentada em interações significativas, confirmam que o desenvolvimento da literacia não é um processo meramente individual, mas antes, social e culturalmente contextualizado e mediado pelos adultos (Sim-Sim, 2009).

Neste sentido, práticas educativas intencionais e ricas em estímulos escritos que valorizem as produções infantis e as orientem de forma construtiva, assumem um papel determinante para a consolidação de competências literárias emergentes, contribuindo para a preparação da criança e para a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Alves Martins et al., 2020; Cardoso-Martins et al., 2005; Teixeira et al., 2012).

Entre as práticas recomendadas destacam-se; a leitura partilhada, em que o adulto lê e comenta histórias com a criança, promovendo familiarização com o vocabulário e a estrutura narrativa; atividades de escrita espontânea, que incentivam a criança a expressar ideias por escrito mesmo antes da alfabetização formal; jogos fonológicos, que desenvolvem a consciência fonológica através de rimas, segmentação de sílabas e identificação de sons iniciais e finais; exploração de textos variados, incluindo livros ilustrados, jornais infantis e etiquetas do cotidiano, permitindo às crianças observar diferentes formas de linguagem escrita e aplicar o princípio alfabético de forma significativa (Alves Martins et al., 2020).

Estas estratégias pedagógicas evidenciam que o desenvolvimento da literacia é simultaneamente cognitivo, social e cultural, sendo essencial que as interações com adultos e pares sejam de qualidade, respeitando o ritmo de cada criança e valorizando as suas produções linguísticas escritas (Sim-Sim et al., 2009; Teixeira et al., 2012). Assim, a prática educativa intencional e estruturada desde a primeira infância constitui uma base sólida para o sucesso posterior na leitura e na escrita formal.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Contextualização, Objetivos e Questão de Investigação**

De acordo com Vygotsky (1999, cit. por Passos, 2022), o conhecimento impulsiona diversos processos essenciais ao desenvolvimento, os quais só se concretizam plenamente quando a criança interage com diferentes pessoas em variados contextos. Por essa razão, é fundamental garantir, na EPE, o acesso a múltiplas formas de expressão escrita. Com o passar do tempo, o processo de aquisição da literacia tem assumido um papel cada vez mais central, sendo atualmente considerado um indicador significativo do nível de desenvolvimento de um país (Bento, 2014).

No âmbito do presente estudo, torna-se imprescindível salientar que a promoção de competências de literacia emergente, tanto na leitura como na escrita, não é apenas desejável, mas essencial. Esta promoção deve ocorrer de forma articulada entre o contexto escolar e ambiente familiar. Escola e família devem atuar em parceria, funcionando como uma equipa coesa na construção e transmissão de conhecimentos estruturados e consistentes (Alçada, 2021). Por essa razão, nos trabalhos desenvolvidos e descritos na Parte I, procurou-se esta articulação sempre que pareceu oportuno.

Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia emergente podem, e devem, ser promovidas não apenas na EPE, mas também ao longo do 1.º CEB e mesmo para além dele (Gamelas et. al.,

2003). Na mesma linha de pensamento, os autores enfatizam a importância da aquisição precoce de competências de literacia, destacando que estas não se desenvolvem exclusivamente com o início do ensino mais formal. Desta forma, estimular as habilidades metalinguísticas (capacidade de refletir sobre a linguagem e conseguir manipulá-la de forma consciente, indo além do simples uso comunicativo), revela-se essencial. Tais habilidades permitem que a criança compreenda e analise a estrutura da linguagem, facilitando, assim, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

No contexto de EPE, a prática de literacia emergente assume não apenas um papel relevante, mas também um carácter preventivo, na medida em que contribui para a identificação precoce de dificuldades na aquisição da linguagem escrita e favorece a intervenção atempada (Sim-Sim, 2008a). A participação das crianças em atividades estruturadas de leitura e escrita tais como jogos fonológicos exploração de livros, escrita espontânea leitura partilhada, permite desenvolver competências cognitivas, linguísticas e metalinguísticas que constituem a base da aprendizagem formal da leitura e da escrita (Alves Martins et al., 2020).

Estudos portugueses demonstram que a qualidade da educação oferecida na infância está diretamente relacionada com o desempenho posterior das crianças no ensino formal, evidenciando que experiências ricas e intencionais de literacia emergente promovem o sucesso escolar futuro e reduzem o risco de dificuldades de aprendizagem (Campos, et al., 2011; Teixeira et al., 2012). Para além disso, estas práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento global da criança, estimulando a autonomia, a curiosidade, a criatividade e a capacidade de interação social, aspetos que se revelam essenciais para a consolidação de competências académicas e sócio emocionais ao longo da trajetória escolar (Sim-Sim, 2008).

Importa salientar que a implementação das atividades de literacia emergente na EPE não teve como finalidade o ensino formal da leitura e da escrita. Pelo contrário, procurou-se proporcionar às crianças o contacto com experiências significativas, capazes de estimular competências prévias e indispensáveis ao processo de alfabetização. Estas atividades incluíram tarefas centradas na consciência fonológica, tanto ao nível da sílaba quanto ao do fonema, bem como no reconhecimento e familiarização com as letras do alfabeto.

No presente trabalho foram definidos objetivos, a questão de investigação e a hipótese de estudo, com o propósito de obter conhecimento pertinente e necessário. De forma mais específica, este estudo tem como finalidade compreender de que modo determinadas atividades podem influenciar o reconhecimento de letras, a segmentação fonológica e a capacidade de produzir tentativas de escrita por parte das crianças.

Assim, pretende-se que os resultados obtidos contribuam para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas mais eficazes no contexto da EPE e do início do 1.º CEB, reforçando a importância de um ensino intencional que promove a construção sólida das bases da leitura e da escrita. Abaixo os objetivos definidos:

1. Aprender sobre a relação entre o reconhecimento do alfabeto no pré-escolar e o desempenho na leitura e na escrita no primeiro ciclo.
2. Contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, preditora das competências leitoras e escritoras das crianças.
3. Implementar estratégias de desenvolvimento de consciência fonológica (CF) na EPE para promover a literacia emergente.
4. Promover a iniciação formal à leitura e à escrita no 1.º CEB, alicerçada no desenvolvimento da consciência fonológica.

Tendo por base os objetivos delineados, foi formulada uma questão de investigação que orienta o presente estudo, bem como as hipóteses que se pretende verificar em face dos dados recolhidos.

*Questão de Investigação: "Que evolução, nas competências de literacia emergente e de predisposição para aprender a ler e escrever, é visível nas crianças quando participantes de um programa de atividades com este objetivo?"*

Como já foi sobejamente sistematizado, partimos do facto de que é consensual que as crianças que desenvolvem competências de consciência fonológica e reconhecimento do alfabeto durante a EPE demonstra um desempenho mais eficaz nas tarefas de leitura e escrita no 1.º CEB e queremos, portanto, contribuir para este envolvimento. Sabe-se, pois, que a implementação de atividades lúdicas e estruturadas de consciência fonológica na EPE contribui de forma significativa para a aquisição de competências de literacia emergente, facilitando a transição para a leitura e escrita formal no 1.º ano de escolaridade.

## **2.2. Design da Metodologia de Estudo**

Tendo em conta os objetivos definidos e a questão de investigação formulada, este ponto apresenta o design metodológico adotado no presente estudo. Pretende-se descrever de forma clara as opções metodológicas que orientaram a investigação, as escolhas feitas relativamente à abordagem, aos instrumentos de recolha de dados, aos

participantes envolvidos e ao processo de análise. A metodologia delineada visa dar resposta à questão formulada. O presente estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa e exploratória, com características descritivas e interpretativas. A escolha deste tipo de estudo justifica-se com o interesse em compreender, de que modo determinadas práticas pedagógicas na EPE, contribuem para o desenvolvimento das habilidades de literacia emergente e influenciam o desempenho das crianças no início do ensino formal no 1.º CEB, pois como referem, Teberosky & Colomer (2003), e outros autores que se têm vindo a referir, a investigação na educação tem demonstrado que o progresso da literacia emergente é um fator determinante para o sucesso escolar das crianças nos primeiros anos de escolaridade.

Este tipo de abordagem permite captar as dinâmicas do contexto educativo e interpretar os significados atribuídos pelas crianças às atividades propostas. Para a elaboração do presente trabalho foram selecionadas crianças do grupo em contexto pré-escolar, e do grupo de crianças em contexto do 1.º CEB. As crianças participantes enquadravam-se no grupo de EPE e na turma de 1.º CEB em que a investigadora realizou a sua prática de ensino supervisionada – veja-se a tabela 10.

<b>Contexto</b>	<b>Amostra</b>	<b>Idades</b>	<b>Sexo</b>
<b>Pré-Escolar</b>	10	4-6	6SF 4SM
<b>1.º CEB</b>	10	6-8	7SF 3SM

*Tabela 10 - Características dos Participantes*

Nesta investigação, foi adotado um *design* do tipo de natureza qualitativa, uma vez que este tipo de abordagem permite compreender de forma aprofundada fenómenos educativos em contextos naturais, valorizando a interpretação e o significado das experiências vividas pelos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Coutinho (2011), a investigação qualitativa centra-se na análise descritiva e interpretativa da realidade, procurando compreender as perspetivas dos sujeitos e as dinâmicas das interações sociais que ocorrem no contexto educativo.

Para tal, foi concebido e implementado um Programa de Atividades de Literacia Emergente (PALE), estruturado com base em tarefas delineadas para analisar aspetos essenciais neste domínio, e verificar de que forma respondiam aos objetivos definidos anteriormente.

O programa inclui atividades focadas em diferentes dimensões da literacia emergente, nomeadamente: o reconhecimento de letras e fonemas, através da associação entre sons e grafemas; a segmentação fonológica, que envolveu a identificação de sílabas e fonemas nas palavras; a identificação de rimas e aliterações, promovendo a perceção de sons sonoros na linguagem oral e por fim a leitura e escrita de palavras simples, com o intuito de analisar o progresso na aquisição da escrita inicial. Como método complementar, recorreu-se à observação livre, grelhas de observação, e registo de notas de campo, o que permitiu a recolha de dados relevantes sobre a implementação do PALE e o envolvimento das crianças nas atividades propostas.

Este procedimento possibilitou/facilitou a análise do nível de participação das crianças, das suas realizações, o grau de interesse demonstrado ao longo das atividades, bem como, das principais dificuldades e desafios enfrentados durante o processo de aprendizagem.

### **2.3. Procedimentos, instrumentos e amostra**

A presente investigação foi delineada de forma a responder à questão de investigação, assegurando a validade e a fiabilidade dos dados recolhidos. Este ponto descreve os procedimentos adotados ao longo do estudo, os instrumentos utilizados para a recolha e análise da informação, bem como, a caracterização da amostra participante. Neste sentido, apresenta-se de seguida (Tabela 11) o percurso cronológico da investigação, estruturado em fases sequenciais, permitindo uma compreensão mais clara da dinâmica de investigação na PES e das ações realizadas.

<b>Fases</b>	<b>Descrição</b>
1. Planeamento Inicial	Formulação da questão de investigação, definição dos objetivos e delineamento do programa de intervenção (PALE).
2. Revisão da Literatura	Leitura e pesquisa de documentos/estudos científicos sobre conceitos de literacia emergente. Perceber a sua importância e como se aplicam na aprendizagem das crianças – objetivo 1.
3. Seleção da amostra	Identificação e seleção dos grupos de crianças participantes em contexto pré-escolar e 1.º CEB. Amostra por conveniência (Coutinho, 2011).

<p>4. Definição da Metodologia</p> <p>4.1. Pré-Teste</p>	<p>Estudo de natureza tipo qualitativa, com técnicas de recolha de dados, observação livre, aplicação de pré teste (Anexo 23) e programa PALE – objetivo 2.</p>
<p>5. Construção do PALE</p>	<p>Elaboração de um conjunto de atividades de literacia emergente, socorrendo-se de pesquisas científicas e baterias de provas de CF (Anexo 24).</p>
<p>6. Implementação do PALE</p>	<p>As crianças procederam à realização das atividades constantes do PALE, em EPE – objetivo 3 (Desenvolvimento da CF). E em 1.º CEB – objetivo 4 (Promoção da leitura e da escrita).</p>
<p>7. Recolha e Análise de Dados</p>	<p>Perceber se as respostas ao pós-teste, contribuíram para a aprendizagem das crianças e desenvolveram habilidades de CF.</p>

*Tabela 11 - Cronologia do Estudo*

O presente estudo seguiu uma abordagem estruturada, composta por diferentes fases interligadas, com o objetivo de compreender o impacto de atividades de literacia emergente no desenvolvimento de competências fundamentais para a aquisição da leitura e escrita, com especial destaque para a CF, o conhecimento do alfabeto e as primeiras manifestações de leitura e escrita.

Na fase de planeamento inicial, procedeu-se à formulação da questão de investigação assim como a definição dos objetivos. Paralelamente, delineou-se o Programa de Atividades de Literacia Emergente (PALE), o qual viria a constituir a principal ferramenta de intervenção com as crianças. Com o propósito de avaliar as competências emergentes relacionadas com a leitura e a escrita, foi construído e aplicado um instrumento diagnóstico composto por um conjunto de tarefas que visava identificar o nível de desenvolvimento das diferentes dimensões da CF e do conhecimento do código escrito.

Este instrumento, aplicado como pré-teste (Tabela 12), utilizado em EPE e adaptado para o 1.º ano do 1.º CEB, teve a função de estabelecer uma linha de base relativamente aos conhecimentos prévios das crianças, possibilitando, posteriormente, comparar os resultados obtidos após a intervenção e ajustar as tarefas às necessidades reais do grupo (Coutinho, 2011).

As atividades incluídas, de número cinco, incidiram sobre competências fundamentais, como reconhecimento de letras, a associação letra som, identificação de

sons iniciais, a segmentação e contagem silábica bem como tarefas mais avançadas de leitura de palavras simples e escrita espontânea.

Estas tarefas foram realizadas em contexto de EPE de forma lúdica e interativa e de forma coletiva e individual, recorrendo a cartões ilustrados, jogos sonoros e momentos de experimentação gráfica, de modo a respeitar o carácter exploratório e simbólico próprio desta faixa etária. Para o 1.º ano do 1.º CEB, as mesmas atividades foram adaptadas, aumentando o nível de complexidade e a formalidade das tarefas.

Por exemplo, o reconhecimento de letras pôde evoluir para a leitura de sílabas e palavras simples, a associação letra-som foi reforçada com exercícios de correspondência fonema-grafema, e as rimas e segmentações foram trabalhadas através de fichas estruturadas, leitura de pequenos textos e jogos fonológicos. A escrita espontânea pôde dar lugar à escrita convencional de palavras e pequenas frases, promovendo a autonomia e a consolidação do princípio alfabético (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Neste âmbito, Alves Martins et al. (2020) reforçam que a escrita espontânea e as primeiras tentativas de leitura constituem manifestações das hipóteses que as crianças constroem acerca da linguagem escrita, revelando um processo de apropriação gradual do princípio alfabético. Finalmente, apoiantes na perspetiva socio interacionista de Vygotsky (1978), reconhecem que estas aprendizagens se desenvolvem em contextos de interação social e no interior da zona de desenvolvimento proximal, o que legitima a criação de situações de mediação pedagógica intencional para potenciar as competências emergentes.

Deste modo, a escolha das tarefas não foi arbitrária, mas sim fundamentada em referenciais teóricos que reconhecem estas práticas como bons indicadores do desenvolvimento linguístico e cognitivo na infância. O pré-teste incluiu um conjunto de tarefas simples (Tabela 12) adequadas à faixa etária e de carácter lúdico, organizadas em três domínios principais:

Domínio	Tarefa
i) Princípio Alfabético	- correspondência grafema-fonema - identificação de letras - associação letra-som
ii) Consciência fonológica	- segmentação silábica oral - Identificação do fonema inicial da primeira sílaba
iii) Escrita e leitura emergente	- produção de escrita espontânea - tentativa de leitura de palavras

<b>Dimensão</b>	<b>Educação Pré-Escolar</b>	<b>1.º Ano do 1.º CEB</b>
i) Princípio Alfabético Correspondência grafema-fonema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de letras através de cartões ilustrados, incentivando as crianças a nomear o grafema e reconhecer letras do seu nome</li> <li>- Associação letra som com recurso a imagens simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e leitura de letras em contexto de palavra (ex. reconhecer letras iniciais em palavras familiares)</li> <li>- Associação letra som com atividades de emparelhamento e leitura guiada (ex. relacionar letra inicial com imagem correspondente)</li> </ul>
ii) Consciência fonológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segmentação silábica oral: bater Palmas consoante o número de sílabas em palavras simples</li> <li>- Identificação de rimas: ouvir pares de palavras e indicar as que soam parecido</li> <li>- Classificação de fonema/sílaba inicial: selecionar imagens com o mesmo som inicial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- segmentação e contagem de sílabas em palavras escritas e orais</li> <li>- identificação e produção de rimas em pequenos textos ou canções</li> <li>- Classificação de palavras com o mesmo som inicial através de jogos escritos</li> </ul>
iii) Escrita e leitura emergente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de escrita espontânea: escrever o nome próprio e tentar escrever uma palavra familiar (ex. “bola”)</li> <li>- Tentativa de leitura de palavras simples com base em cartões ilustrados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cópia e escrita autónoma do palavras conhecidas e frases curtas</li> <li>- Leitura orientada de palavras e pequenas frases para avaliar reconhecimento global e correspondência fonema grafema.</li> </ul>

*Tabela 12 - Atividades Pré-Teste EPE e 1.º ano do 1.º CEB*

A escolha destas tarefas baseou-se em três critérios fundamentais, na abrangência, que cobre diferentes dimensões da literacia emergente (consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, escrita e leitura iniciais); na adequação à idade, as atividades foram concebidas em formato lúdico, facilitando a participação das crianças e fundamentaram-se como já referido amiúde, em estudos que apontam estas competências como fortes preditores do sucesso posterior no processo de alfabetização (Adams, 1998; Cardoso-Martins et al., 2005; Teixeira et al., 2012).

A seleção da amostra deu-se por conveniência, tendo sido escolhidos dois grupos distintos: um em contexto de EPE (10) e outro no contexto de 1.º CEB (10), num total de vinte crianças entre os dois grupos. Esta escolha permitiu analisar o impacto das atividades em diferentes estágios do desenvolvimento, favorecendo a análise mais abrangente dos efeitos da intervenção.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a amostra por conveniência é válida em estudos qualitativos quando se pretende obter dados ricos e contextualizados a partir de grupos acessíveis. A seguir foi estabelecida a metodologia do estudo, de natureza qualitativa. Optou-se por técnicas de observação livre, complementadas por registos fotográficos e pela própria aplicação do PALE.

Esta abordagem permitiu observar o comportamento natural das crianças em situações lúdicas e espontâneas, e de compreender a importância dos significados construídos pelas crianças nos seus contextos reais. Desta forma, o percurso investigativo delineado revelou-se coerente e consistente, permitindo não apenas verificar os efeitos do PALE, mas também reforçar a importância da intervenção pedagógica intencional em literacia emergente desde os primeiros anos da vida escolar.

### 3. Descrição das Atividades do PALE – EPE e 1.º CEB

Para a realização das atividades do programa, houve a necessidade de construir um “conjunto de atividades com sub tarefas” (Tabela 13), as quais pretenderam estimular as habilidades e capacidades das crianças no desenvolvimento da consciência fonológica, tanto no grupo de EPE como no 1.º CEB. Abaixo encontra-se uma tabela a sintetizar as atividades realizadas, sendo estas descritas de seguida.

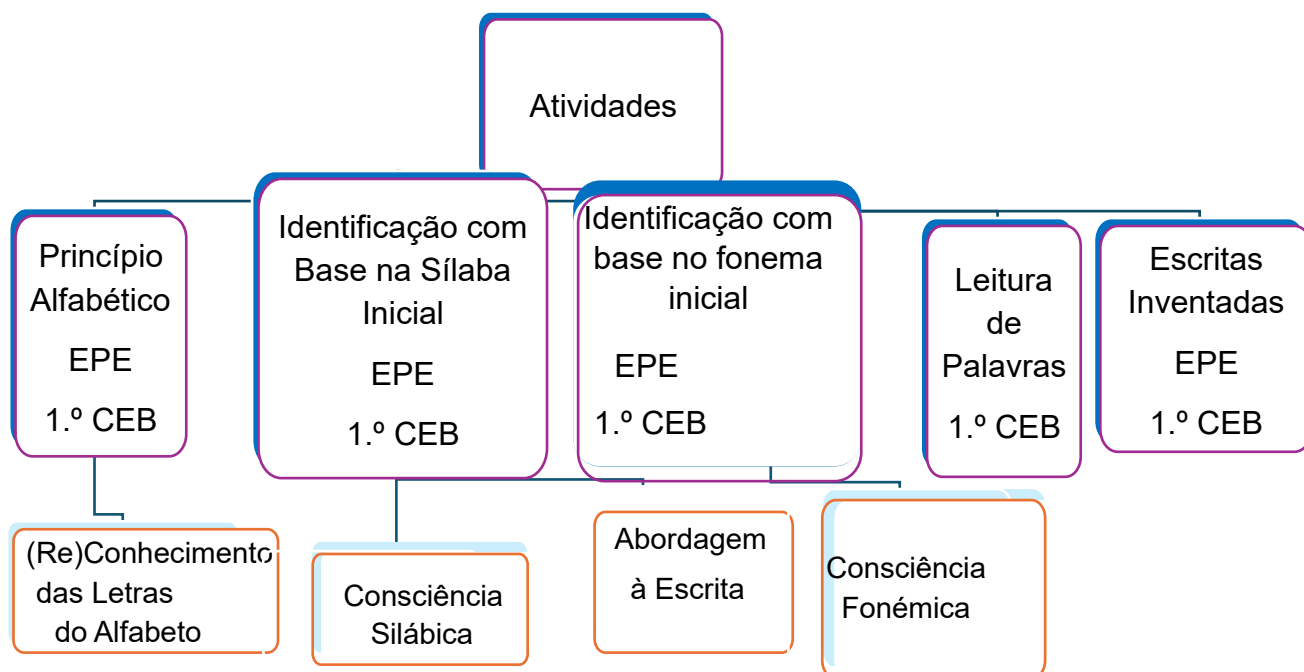


Tabela 13 - Atividades do PALE – EPE e 1.º CEB

### 3.1. Princípio Alfabético - EPE

As tarefas iniciais, com duração de uma sessão de trinta minutos e realizada em grupo coletivo e individual, dizem respeito ao princípio do conhecimento do alfabeto, não se enquadram diretamente como tarefas de consciência fonológica, ou seja, desempenham um papel essencial no desenvolvimento de competências fonológicas ao promoverem uma ligação entre; letras (grafemas) e sons (fonemas). O (re) conhecimento das letras e o seu nome, constitui um pré-requisito para a consciência fonémica, pois permite associar fonemas aos seus símbolos gráficos (Foulin, 2005, Teixeira et al., 2012). As tarefas inserem-se no domínio do conhecimento do alfabeto e ao realizar a associação entre letra-som ou som-letra, estas tarefas podem contribuir de forma direta para o desenvolvimento da consciência fonémica, constituindo um passo fundamental para a aquisição da leitura.

Para a realização desta tarefa, foram utilizadas exclusivamente letras maiúsculas, partindo do pressuposto de que as crianças em idade pré-escolar revelam uma maior familiaridade com estas do que com as letras minúsculas (Cardoso-Martins et al., 2005). De acordo com Foulin (2005), o reconhecimento do nome das letras, constitui um fator determinante no desenvolvimento das competências de leitura, uma vez que possibilita a associação entre grafemas e fonemas, favorecendo o surgimento de competências de consciência fonológica (Teixeira et al., 2012).

A atividade consistiu na identificação e reconhecimento das letras do alfabeto, recorrendo a cartões ilustrativos (Figura 10), cada um contendo uma letra acompanhada de uma imagem representativa. O objetivo era associar a imagem à letra inicial da palavra e, simultaneamente, estabelecer a correspondência letra-som. Por exemplo, para a letra A, foi apresentado um cartão com a imagem de um avião; a criança identificou a imagem, reconheceu que a palavra iniciava com a letra A e atribuiu-lhe o som correspondente, realizando assim uma associação integrada entre imagem, palavra, letra e som.



Figura 10 - Abecedário Ilustrado

A identificação da primeira letra do nome de cada criança - e, por vezes, do próprio nome - serviu como ponto de partida para a criação de rimas baseadas na sílaba final dos nomes, estimulando a consciência fonológica tanto ao nível silábico como fonémico. Por exemplo, durante a atividade foi possível observar momentos de reflexão metalinguística, como ilustrado na nota de campo: “Sandra, o nome do Manel rima com mel, não é? Sim, muito bem, ouviste o som das palavras e percebeste que têm som igual!” (Nota de campo, maio de 2023).

Foram igualmente distribuídos cartões (Figura 11) contendo letras, números, símbolos e marcas gráficas sem significado linguístico (gatafunhos), com o intuito de promover o reconhecimento dos elementos que compõem o código escrito e permitir às crianças diferenciar entre unidades gráficas com e sem valor linguístico. Esta distinção é particularmente relevante na EPE, dado que, conforme salienta Mata (2008), é frequente as crianças desta faixa etária confundirem letras com outros sinais gráficos e não dominarem critérios para identificar as unidades constituintes de uma palavra.

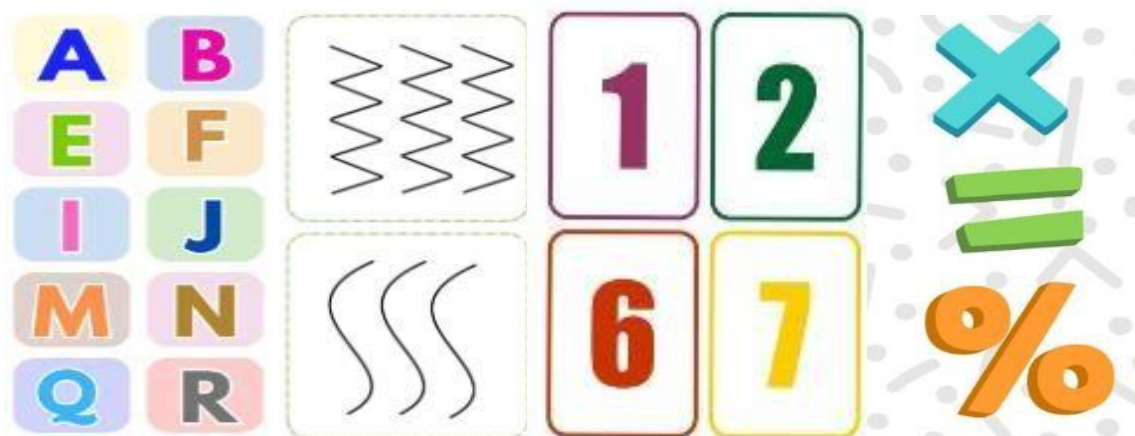


Figura 11 - Cartões Ilustrativos Princípio Alfabético

Através da manipulação ativa destes cartões, as crianças puderam distinguir os elementos que podem ser utilizados na formação de palavras, selecionando, por exemplo, as letras necessárias para construir o seu nome. Esta prática favoreceu o reconhecimento do princípio alfabético e o desenvolvimento do conhecimento sobre as propriedades formais da escrita.

### 3.2. Princípio Alfabético – 1.º CEB

Com o objetivo de consolidar o reconhecimento das letras e dos sons do alfabeto, foi desenvolvida a atividade “*Exploradores do Alfabeto*”, centrada na promoção da

consciência fonológica e na compreensão da correspondência grafema-fonema, competências fundamentais para a fluência na leitura inicial.

Nesta atividade, os alunos do 1.º ano do 1.º CEB foram convidados a participar num conjunto de tarefas de identificação, associação e manipulação de letras e sons. Para tal, foram utilizados cartões com letras maiúsculas e minúsculas, cartões com imagens correspondentes (por exemplo; *abacate, bola, casa, dado, elefante, flor, gato, igreja, limão, nuvem, ovo, pato*) e letras móveis.

Numa primeira fase, foram apresentados os cartões com letras e imagens, incentivando cada criança a selecionar uma letra e identificar palavras que se iniciavam com o mesmo som. Este momento visou reforçar a correspondência entre o som e a letra, promovendo a consolidação do princípio alfabético. Em seguida, as crianças foram desafiadas a escrever as palavras correspondentes às imagens, o que permitiu integrar a leitura e a escrita no mesmo exercício, reforçando a relação letra-som-grafia.

Num segundo momento, foi proposta uma atividade de categorização fonémica, em que os alunos agruparam palavras que partilhavam o mesmo som inicial (por exemplo; bola, barco, borboleta), exercitando a atenção auditiva e a discriminação de sons. Por fim, exploraram sons finais semelhantes, através da criação de palavras (por exemplo, gato, pato, rato), de modo a trabalhar de forma integrada a consciência silábica e fonémica.

Comparativamente à versão desenvolvida com o grupo de EPE, esta adaptação implicou o nível superior de autonomia, exigindo das crianças não só o reconhecimento dos sons, mas também a aplicação do conhecimento ortográfico e a distinção entre letras maiúsculas e minúsculas. De acordo com Sim-Sim (2009), a consolidação do princípio alfabético e da correspondência grafema-fonema é essencial para o desenvolvimento da leitura fluente e para a progressiva automatização das competências ortográficas. Assim, atividades que envolvem manipulação ativa de letras e sons, inseridas em contextos significativos, contribuem de forma decisiva para o reforço da consciência fonológica e para o sucesso nas aprendizagens iniciais da leitura e da escrita.



Figura 12 - Cartões Ilustrativos "Exploradores do Alfabeto"

### 3.3. Consciência Silábica - EPE

A consciência silábica constitui uma das dimensões fundamentais da consciência fonológica, sendo entendida como a capacidade de perceber, segmentar e manipular as sílabas que compõem as palavras orais. De acordo com Adams (1990), o desenvolvimento da consciência silábica representa uma etapa intermédia entre a percepção global da palavra e a identificação dos fonemas individuais, desempenhando um papel essencial na aquisição do princípio alfabético e consequentemente na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, atividades que envolvem a segmentação e identificação de sílabas contribuem para o fortalecimento das competências metalinguísticas e para a consolidação da literacia emergente (Mata, 2008; Cardoso Martins et al., 2005).

Com o intuito de desenvolver competências de consciência fonológica, particularmente ao nível da consciência silábica, foi dinamizada uma primeira atividade interativa de carácter manipulativo com o grupo de crianças. Para a sua concretização recorreu-se ao “*Saco das Imagens*”, que continha diversos cartões ilustrados (Figura 12) com objetos familiares do universo da criança. De forma rotativa, cada criança retirava um cartão do saco e nomeava oralmente a imagem apresentada (por exemplo: *banana*, *dedo*, *bola*, *urso*, *pipocas*). De seguida, procedia-se, em grande grupo à segmentação silábica oral da palavra nomeada, batendo palmas para cada sílaba pronunciada, de modo a favorecer a percepção rítmica e a contagem das sílabas.

Num segundo momento, as crianças foram desafiadas a identificar a sílaba inicial de cada palavra, estimulando a atenção auditiva e a capacidade de isolar unidades sonoras. Esta atividade manteve o carácter lúdico e interativo da proposta inicial, potenciando o envolvimento ativo das crianças e promovendo aprendizagens significativas através da manipulação e da oralidade.

As palavras selecionadas para a realização da atividade - *banana*, *dedo*, *bola*, *urso* e *pipocas* - foram escolhidas de forma intencional e pedagógica, tendo em consideração critérios fonológicos, cognitivos e linguísticos adequados à faixa etária da EPE. Trata-se de vocábulos simples e familiares, pertencentes ao universo lexical do cotidiano das crianças, o que facilita o reconhecimento imediato dos significados e permite concentrar a atenção na estrutura sonora das palavras (Lonigan et al., 2000). Para além disso, as palavras apresentam diferentes configurações silábicas - como *dedo* e *bola* (duas sílabas), *banana* e *pipocas* (três sílabas) e *urso* (duas sílabas com encontro consonantal) - o que possibilita trabalhar a segmentação e contagem de sílabas com níveis graduais de complexidade, ajustando a tarefa às necessidades e progressos do grupo.

Todas as palavras são foneticamente regulares, com sílabas bem delimitadas e de fácil percepção auditiva, o que as torna particularmente adequadas para atividades de marcação rítmica, como bater palmas ou marcar o compasso de cada sílaba. A escolha recaiu ainda sobre palavras facilmente representáveis através de imagens, aspeto essencial numa atividade que envolve materiais manipulativos, pois favorece a associação imediata entre imagem, palavra e som, promovendo a integração de diferentes canais sensoriais no processo de aprendizagem.

Por fim, pelo facto de se tratar de palavras curtas, divertidas e de grande familiaridade contribui para aumentar a motivação, o envolvimento emocional e a atenção das crianças durante a tarefa - fatores reconhecidos como determinantes para o sucesso em atividades de consciência fonológica (Mata, 2008).



*Figura 13 - Cartões Ilustrativos “Saco das Imagens”*

### **3.4. Consciência Silábica – 1.º CEB**

A adaptação das atividades de consciência silábica e fonémica para o primeiro ano do ensino básico decorreu da necessidade de assegurar a continuidade pedagógica entre a educação pré-escolar e o início da escolaridade obrigatória, mantendo o foco conceptual - o desenvolvimento da consciência fonológica - mas ajustada à natureza das tarefas ao nível de competências linguísticas e cognitivas das crianças em fase de alfabetização formal.

Enquanto na EPE as atividades centraram-se essencialmente na oralidade, exploração sonora e jogo linguístico, no primeiro ano é fundamental que as propostas didáticas integrem a dimensão escrita, favorecendo a consolidação da relação entre fonema e grafema, base do princípio alfabético (Adams, 199; Teixeira et al., 2012). Assim, as atividades foram reformuladas/adaptadas de modo a promover uma aprendizagem fonológica mais explícita e reflexiva, na qual as crianças não apenas ouvem e segmentam palavras, mas também leem, identificam e manipulam unidades sonoras e gráficas.

A atividade, centrada na consciência silábica, evoluiu de uma exploração oral e lúdica para uma proposta de segmentação e construção de palavras com sílabas móveis e cartões escritos. Esta transformação permite que os alunos associem as unidades sonoras (sílabas) às suas representações gráficas, desenvolvendo simultaneamente competências de descodificação e de ortografia inicial. De acordo com Sim-Sim (2001) e Mata (2008), esta integração entre oralidade e escrita é fundamental na transição da literacia emergente para a literacia inicial, promove a interiorização de padrões silábicos e o reconhecimento das regularidades da língua escrita.

A atividade de consciência silábica – “*Segmentar e Construir Palavras*” - teve o objetivo de consolidar a capacidade de segmentar palavras em sílabas e compreender a sua estrutura interna, foi adaptada para o 1.º ano do EB. Esta atividade visava promover a ligação entre a oralidade e a escrita, sendo que, nesta fase de aprendizagem, as crianças encontram-se num processo de sistematização do princípio alfabético, pelo que o trabalho sobre a estrutura silábica das palavras assume um papel essencial na consolidação das competências de leitura e escrita.

A atividade recorreu a cartões com palavras simples e ilustradas (Figura 14) (como; *janela, mochila, computador, boneca, sapato e tomate*), bem como a sílabas móveis - apresentadas em letras maiúsculas e minúsculas - e materiais de apoio como letras móveis. Cada aluno recebeu um cartão com uma palavra e em grande grupo, procedeu-se à leitura em voz alta, identificando e contando as sílabas que a compunham (por exemplo: *bo-ne-ca* - três sílabas). De seguida, as crianças reconstruíram as palavras utilizando as sílabas móveis, colocando-as na ordem correta.

Num segundo momento, foram desafiadas a formar novas palavras combinando sílabas de outras palavras (por exemplo: *bo + la - bola*), o que favoreceu a manipulação consciente das unidades sonoras e gráficas, reforçando a perceção da estrutura interna das palavras.



Figura 14 - Cartões Ilustrados – “*Segmentar e Construir Palavras*”

### 3.5. Consciência Fonémica – EPE

Com o mesmo propósito de estimular competências de consciência fonológica, foi realizada uma segunda atividade lúdica e manipulativa centrada na identificação do fonema inicial das palavras, uma das competências mais complexas e determinantes no desenvolvimento da consciência fonémica. Para a dinamização da tarefa, foram elaborados cartões ilustrados (Figura 13) com imagens de objetos e animais familiares ao cotidiano infantil, tais como *sol*, *sapato*, *bola*, *boneca*, *rato*, *rosa*, *pato*, *peixe*. Os cartões foram dispostos em cima da mesa em dois grupos distintos: um conjunto de imagens de referência e outro de imagens correspondentes.

De forma rotativa, cada criança retirava uma imagem (a de referência) de uma “caixa surpresa” e, após nomear oralmente a palavra representada, procurava entre as restantes a imagem que iniciasse com o mesmo som. Por exemplo, ao retirar o cartão com a imagem de um *sapato*, a criança deveria encontrar uma outra palavra iniciada pelo mesmo som -*sol* -, estabelecendo assim a correspondência sonora *sapato-sol*. O mesmo raciocínio se aplicava a palavras como *bola-boneca*, *rato-rosa*, ou *pato-peixe*. Durante a atividade, o grupo foi incentivado a escutar atentamente os sons iniciais, a repetir oralmente as palavras e a comparar os sons produzidos, fomentando uma atitude de escuta ativa e de reflexão linguística.

Em alguns momentos, foram promovidas pequenas discussões metalinguísticas, questionando, por exemplo: “*Que som ouviste no início da palavra rato?*” ou “*Será que rosa começa com o mesmo som?*” (nota de campo, maio 2023). Estas interações favoreceram o desenvolvimento da consciência fonémica, pois permitiram que as crianças percebessem que as palavras são formadas por unidades sonoras menores - os fonemas - que podem ser identificados, comparados e manipulados (Teixeira et al., 2012; Adams, 1990). De acordo com Sim-Sim (2001), o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre de forma gradual, evoluindo da sensibilidade às unidades maiores (palavra e sílaba) para as unidades menores (fonemas).

Assim, esta atividade foi planeada na sequência de outras que exploraram a consciência silábica, respeitando a progressão pedagógica que passa da identificação da sílaba inicial para a discriminação do fonema inicial - uma tarefa que exige maior precisão auditiva e atenção fonológica. A escolha das palavras recaiu sobre vocábulos curtos, de uso frequente e com fonemas iniciais distintos e bem definidos, de modo a facilitar a discriminação auditiva e reduzir a complexidade linguística da tarefa.

Segundo Lonigan et al. (2020), a familiaridade lexical e a clareza articulatória dos sons são fatores que contribuem significativamente para o sucesso das atividades fonológicas em idades precoces. Ao privilegiar o uso de materiais concretos e uma abordagem não digital, pretendeu-se proporcionar às crianças uma experiência sensorial e cooperativa, valorizando o ato de manipular, observar, ouvir, e comparar. Esta metodologia apoia-se nos princípios do socioconstrutivismo de Vygotsky (1978), que enfatiza o papel da interação social e da mediação do adulto na construção do conhecimento.

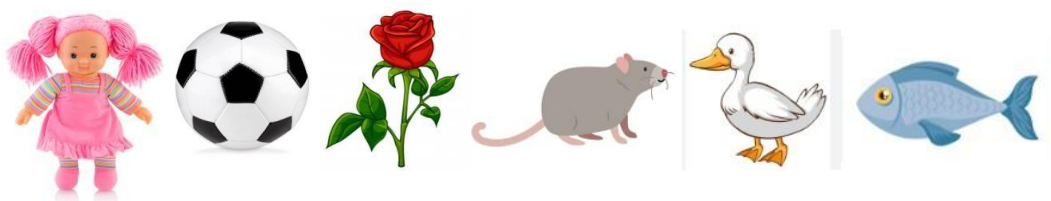


Figura 15 – Cartões Ilustrativos da "Caixa Surpresa"

### 3.6. Consciência Fonémica - 1.º CEB

A segunda atividade, intitulada “Caça aos Sons Iniciais”, teve como principal objetivo desenvolver a capacidade de identificar, isolar e manipular fonemas, reforçando a correspondência entre grafema e fonema, indispensável na leitura e escrita iniciais. A proposta foi concebida de modo a estimular simultaneamente o reconhecimento auditivo e visual das palavras, através de tarefas classificação e substituição fonémica. Foram utilizados cartões com palavras escritas e ilustradas (tais como: *mesa, mala, rato, roda, bolo, barco, foca e faca*), bem como um quadro de dupla entrada (Tabela 14) com colunas identificadas pelos sons iniciais (/M/, R/, B/ e /F/), e letras magnéticas ou cartões com grafemas.

Cada aluno leu ou ouviu uma palavra e foi convidado a identificar o seu som inicial, colocando depois o cartão na coluna correspondente (por exemplo: *mesa* e *mala* - coluna do som (/M/). Numa segunda fase da atividade, as crianças exploraram substituições fonémicas simples, alterando o som inicial para formar novas palavras (por exemplo: substituir /m/ por /f/ em *mala* – *fala*), o que promoveu a perceção das relações entre os sons e as mudanças de significado.

Palavra	Fonema			
	/M/	/R/	/B/	/F/
Mesa	X			
Mala	X			
Rato		X		
Roda		X		
Bolo			X	
Barco			X	
Foca				X
Faca				X

*Tabela 14 - Quadro de Dupla Entrada - Fonemas*

### 3.7. Tentativas de Leitura de Palavras – EPE

Com o intuito de observar e promover o desenvolvimento das competências iniciais de leitura e escrita, foi realizada uma tarefa, centrada nas primeiras tentativas de descodificação e na exploração do código escrito, adequado ao nível de literacia de cada grupo participante - EPE e 1.º CEB (Anexo 31). No grupo da EPE, a atividade intitulada *“Descobrir as Palavras Escondidas”* teve como objetivo explorar as primeiras hipóteses de leitura e escrita, permitindo compreender de que forma as crianças interpretam o código escrito com base na sua consciência fonológica e nas relações entre o som e grafema.

Para tal, foram apresentados cartões contendo palavras simples e familiares acompanhadas de imagens, como *sol, gato, lua, casa, pão, sapo, flor e bolo*. Cada criança era convidada a observar a palavra e a tentar lê-la da forma que considerasse correta, ainda que não dominasse formalmente o sistema alfabético. Foi valorizado o processo de raciocínio e as tentativas de correspondência entre oralidade e escrita, incentivando a verbalização das hipóteses (*“O que achas que diz aqui?” ; “Porque pensas que é essa palavra?”*) (Nota de campo, junho 2023).

As palavras foram cuidadosamente selecionadas por apresentarem estruturas silábicas simples (CV, CVCV, CVV) e por fazerem parte do vocabulário cotidiano das crianças, facilitando a ligação entre o som e a escrita e promovendo uma aprendizagem intuitiva. De acordo com Alves Martins e Silva (2015) e com as perspectivas de Ferreiro e Teberosky (1986), as primeiras tentativas de leitura e escrita constituem etapas essenciais no desenvolvimento da literacia emergente, pois evidenciam o modo como as crianças começam a compreender que a escrita é uma representação gráfica da fala.



Figura 16 - Cartões Ilustrados "Descobrir as palavras escondidas"

### 3.8. Tentativas de Leitura de Palavras – 1.º CEB

No grupo do 1.º ano do 1.º CEB (Anexo 31), a atividade foi adaptada sob o título “*Ler, Escrever e Descobrir*”, com o objetivo de consolidar a correspondência entre grafemas e fonemas e promover a leitura e escrita de palavras simples, reforçando o domínio do princípio alfabético. Nesta versão, foram utilizados cartões (Figura 16) com palavras familiares e imagens, como *mesa, cama, rato, vela, lima, saco, bola e foca*. Cada aluno era convidado a ler em voz alta as palavras, identificando o som inicial e final de cada uma, e posteriormente a escrevê-las de memória.

Num segundo momento, foram incentivados a manipular os sons e as letras, criando combinações através da substituição de grafemas por exemplo, transformar *foca* em *boca* ou *rato* em *cato*. As palavras escolhidas apresentavam igualmente estruturas silábicas simples. Assim foram utilizadas palavras dissilábicas com estrutura CVCV (consoante-vogal-consoante-vogal), de acordo com investigações anteriores (Alves Martins et al., 2013; Salvador et al., 2013; Silva et al., 2015; Reis et al., 2015). Tal como defendem Sim-Sim (2001), a consolidação da consciência fonémica da correspondência grafema-fonema constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento da leitura fluente e da escrita convencional.



Figura 17 - Cartões Ilustrativos "Ler, Escrever e Descobrir"

### 3.9. Escritas Inventadas – EPE

Com o intuito de promover o contacto ativo das crianças com a linguagem escrita, foi desenvolvida uma atividade centrada na produção de escritas inventadas (Anexo 34), incentivando-as a representar graficamente palavras de acordo com as suas próprias hipóteses de escrita. Esta abordagem permite que cada criança explore de forma autónoma e significativa as relações entre a oralidade e a escrita, atribuindo sentido ao ato de escrever.

Segundo Treiman (1998), as escritas inventadas desempenham um papel fundamental na transição da linguagem oral para a linguagem escrita, constituindo uma ponte entre o conhecimento fonológico e o domínio do sistema alfabético. Ao tentarem escutar e reproduzir os sons das palavras por escrito, as crianças mobilizam processos cognitivos e linguísticos associados à consciência fonológica, nomeadamente a perceção e segmentação de sílabas e fonemas. Durante esta atividade, cada criança foi convidada a escrever uma palavra que quisesse e na sua maioria todos escreveram o seu nome (Figura 17), produzindo a sua "escrita inventada".

Este instrumento serviu como suporte experimentação e expressão, permitindo observar o modo como as crianças conceptualizam a escrita e compreendem a sua função comunicativa. De facto, a prática possibilita, assim, uma aproximação gradual ao código alfabético e ao mesmo tempo valoriza a escrita como forma de representação e construção do conhecimento sobre o mundo Neves et al (1994, citado por Bento, 2014).



Figura 18 - Tentativas de Escrita Inventada - EPE

### **3.10. Escritas Inventadas – 1.º CEB**

No primeiro ano do ensino básico, a atividade das escritas inventadas (Anexo 34) evoluiu naturalmente para produções mais sistematizadas, designadas como escritas emergentes ou convencionais, refletindo o avanço na compreensão do princípio alfabético e na correspondência entre fonemas e grafemas. Nesta etapa, pretendeu-se consolidar as hipóteses de escrita construídas no pré-escolar, promovendo uma transição gradual da exploração espontânea para uma escrita mais estruturada e intencional.

A atividade consistiu em propor às crianças a escrita de um conjunto de palavras familiares e significativas, relacionadas com o cotidiano e com as temáticas abordadas em sala (por exemplo; *casa, sol, mesa, flor, gato, boneca, bolo*). As palavras foram apresentadas oralmente e apoiadas por imagens, de modo a garantir a compreensão sem induzir a forma convencional. O objetivo principal não foi a ortografia correta, mas sim observar o raciocínio fonológico subjacente à escrita - isto é, a forma como a criança segmenta a palavra, identifica sons e procura representá-los graficamente.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1979), o processo de apropriação da escrita envolve uma progressão conceptual que se inicia nas escritas indiferenciadas e culmina na compreensão de que cada letra representa um som específico. Assim, ao escreverem palavras de forma fonetizada (por exemplo, "*gatu*" para "gato" ou "*kaza*" para "casa"), as crianças demonstraram compreender a natureza alfabética do sistema, ainda que não dominem as convenções ortográficas (O M. escreveu as palavras pelo som que ouviu, o som de *u* e *z*. Nota de campo, junho 2023)

De acordo com Sim-Sim (2009), a consciência fonémica e o domínio progressivo das correspondências grafo fonéticas são determinantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita fluente. Assim, atividades desta natureza contribuem para o fortalecimento das competências de descodificação, ortografia e compreensão da estrutura sonora das palavras, consolidando a aprendizagem da leitura e escrita iniciais.

## **4. Análise de Dados e Discussão de Resultados**

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos com a implementação do PALE, procurando compreender de que forma e em que medida o desenvolvimento da consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto influenciam as conceções e aprendizagens iniciais da leitura e escrita, em crianças da EPE e do 1.º CEB.

Para a recolha sistemática de dados foram construídas grelhas de observação (Anexos 20 e 21), elaboradas com base em referenciais teóricos de avaliação da literacia emergente (Adams, 1998; Cardoso-Martins et al., 2005; Foulín, 2005; Alves Martins et al., 2020; Vygotsky, 1978). Estas grelhas permitiram registar, de forma estruturada, as competências associadas à consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, escrita espontânea e tentativas de leitura, classificadas em três níveis de desempenho:

- Nível 1 - Desempenho Inicial - indica ausência de realização da tarefa, mesmo com apoio, fazendo sobressair lacunas significativas na competência avaliada.
- Nível 2 - Desempenho Parcial - traduz uma realização completa ou dependente de apoio significativo do adulto, evidenciando que a competência se encontra em fase de desenvolvimento.
- Nível 3 - Desempenho Consolidado - demonstra que a criança realiza a tarefa de forma consistente e independente, sinalizando a consolidação da competência observada.

A escolha desta escala de avaliação segue as recomendações de Adams (1998) e Teixeira et al. (2012), que defendem a importância de instrumentos de observação que permitem identificar diferentes estágios de progressão, evitando avaliações dicotómicas (sim/não) que podem ofuscar avanços intermédios. As grelhas contemplaram quatro dimensões principais: consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, escrita espontânea e tentativas de leitura, subdivididas em critérios específicos, adaptados a cada grupo. A mesma, foi aplicada tanto no pré-teste como no pós-teste, avaliada em três níveis, permitindo observar os progressos e orientar a adaptação das atividades às necessidades de cada grupo etário (EPE e 1.º CEB).

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos anteriormente descritos, procede-se agora à apresentação e análise dos dados recolhidos, com o intuito de compreender o contributo das experiências pedagógicas desenvolvidas para o reforço das competências de literacia emergente. A análise centra-se nos desempenhos registados nas atividades propostas a ambos os grupos, organizadas em torno de dimensões fundamentais. As informações obtidas nos pré e pós-testes permitiram observar os progressos individuais e coletivos, analisando não só a evolução das competências avaliadas, mas também a forma como o contexto educativo (EPE vs. 1.º CEB) influencia os ritmos e percursos de aprendizagem.

Na fase de pré-teste (Anexo 23), na dimensão do princípio alfabético, verificou-se que as crianças do grupo de EPE se encontravam, na sua maioria, nos níveis 1 e 2 em praticamente todos os domínios avaliados.

A análise das grelhas demonstra que, embora a maioria das crianças fosse capaz de reconhecer algumas letras do seu nome e de identificar símbolos gráficos, a associação sistemática entre grafemas e fonemas ainda não se encontrava consolidada. No domínio da consciência de rima e som final, apenas um número reduzido de crianças conseguiu identificar semelhanças sonoras entre palavras, sugerindo que o trabalho e atenção fonológica se encontrava numa fase emergente.

Quanto à produção escrita, predominavam representações gráficas não convencionais (gatafunhos ou pseudopalavras), confirmando que as crianças ainda se encontravam em estágios iniciais da compreensão do princípio alfabético.

Por sua vez, no grupo de 1.º CEB, os resultados do pré-teste revelaram um nível de desempenho superior, com a maioria dos alunos posicionados entre os níveis 2 e 3. A maioria reconhecia as letras e estabelecia a correspondência letra-som, embora alguns apresentassem ainda dificuldades em discriminação entre letras e símbolos e na produção escrita autónoma. Estes resultados são coerentes com a fase inicial de alfabetização formal, em que as crianças se encontram em processo de automatização da descodificação gráfica.

Na fase de pós-teste (Anexo 23) e após implementação das atividades (“abecedário ilustrado” na EPE e “exploradores do alfabeto” no 1.º CEB), observou-se uma evolução positiva e consistente em ambos os grupos. No grupo de EPE, registou-se uma transição gradual do nível um para o nível dois e, em alguns casos, para o nível três, especialmente nos domínios do reconhecimento de letras e da associação letra som. As crianças passaram a identificar com maior precisão as letras iniciais das palavras e a reconhecer o som correspondente, revelando uma compreensão incipiente da relação entre fala e escrita. Também se observou um progresso no reconhecimento de palavras familiares e na consciência de rima/som final, indicando uma evolução da consciência fonológica global.

No grupo do 1.º CEB, o avanço foi ainda mais expressivo. A maioria dos alunos atingiu o nível três em quase todos os indicadores, demonstrando uma consolidação do princípio alfabético e maior autonomia na produção escrita. As atividades categorização fonémica e de manipulação de letras móveis mostraram-se eficazes para reforçar a correspondência grafema-fonema e promover a fluência na leitura inicial. O aumento da pontuação nos domínios da consciência de rima e da produção escrita evidencia também o impacto positivo da integração entre leitura, oralidade e escrita no processo de alfabetização.

A comparação entre os resultados do pré e pós teste (Anexo 24) evidencia que a intervenção pedagógica contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências associadas ao princípio alfabético, confirmando as perspetivas de Foulin

(2005) e Sim-Sim (2009), sobre a importância do reconhecimento de letras e da correspondência letra-som como pré-requisitos fundamentais para a leitura e a escrita. O progresso observado nas crianças da EPE demonstra que, mesmo em idades pré-leitoras, a exposição sistemática a letras e sons promove o desenvolvimento da consciência fonológica emergente. Já no 1.º CEB, o reforço destas competências facilitou a automatização da descodificação e o avanço para as fases mais avançadas da literacia inicial. Assim, os dados obtidos validam a eficácia das atividades propostas, evidenciando uma progressão gradual entre os dois níveis educativos - da exploração inicial e lúdica do código escrito no pré-escolar para uma aplicação mais sistemática e funcional no primeiro ano do ensino básico.

A análise dos resultados referentes à atividade de consciência silábica (Figura 19) aplicada ao grupo da EPE e 1.º CEB permitiu observar uma evolução significativa nas competências avaliadas entre o pré-teste e o pós-teste. As dimensões observadas incidiram sobre cinco critérios: (1) identificação oral das palavras apresentadas, (2) segmentação correta das palavras em sílabas, (3) contagem do número de sílabas (4) identificação da sílaba inicial da palavra e (5) participação ativa na atividade de segmentação.

No pré-teste, a maioria das crianças situava-se entre os níveis 1 e 2, demonstrando um desempenho ainda em desenvolvimento, com necessidade de apoio na realização das tarefas. Por exemplo, no critério “*identifica oralmente as palavras apresentadas*”, três crianças encontravam-se no nível 1 (resposta incorreta mesmo após apoio), quatro no nível 2 (resposta correta com apoio) e três no nível 3 (resposta correta sem ajuda). No pós-teste, verificou-se uma melhoria substancial: apenas uma criança permaneceu no nível 1, enquanto cinco alcançaram o nível 3, evidenciando maior autonomia e consolidação da competência de identificação oral.

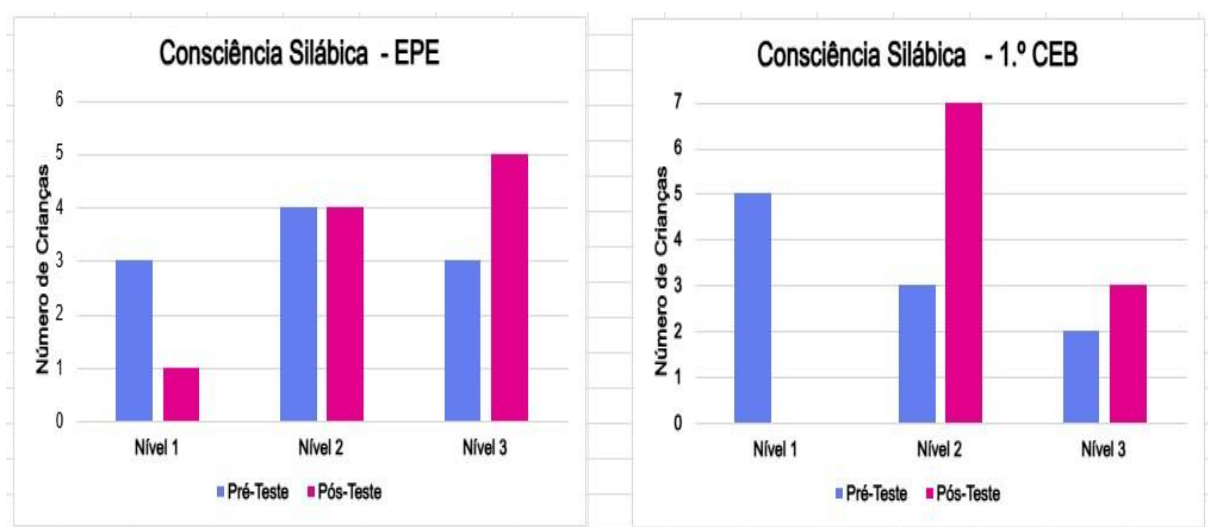
Tendência semelhante foi observada na segmentação correta de palavras em sílabas, em que o número de crianças com desempenho autónomo (nível 3) aumentou de duas para três, e nenhuma criança permaneceu no nível 1. Este progresso demonstra o impacto positivo da abordagem lúdica e manipulativa adotada, baseada na atividade do “*saco das imagens*”, que promoveu a atenção auditiva e a perceção das unidades sonoras das palavras. No critério “*conta o número de sílabas de forma autónoma*”, verificou-se igualmente um avanço expressivo: seis crianças que inicialmente necessitavam de apoio (nível 1) evoluíram para níveis superiores, sendo que, no pós-teste, quatro já realizavam a tarefa de forma independente (nível 3).

A identificação da sílaba inicial da palavra apresentou um dos progressos mais marcantes. No pré-teste, nenhuma criança se encontrava no nível 3, e quatro estavam no nível 1.

Após intervenção, metade do grupo (cinco crianças) atingiu o nível 3, demonstrando uma clara melhoria na capacidade de análise fonológica e segmentação inicial dos sons.

Por fim, quanto à participação ativa na atividade de segmentação, registou-se também uma evolução positiva. No pré-teste, três crianças estavam no nível 1 e apenas uma no nível 3. No pós-teste, nenhuma criança permaneceu no nível 1 e três atingiram o nível 3, revelando um aumento do envolvimento e da confiança nas tarefas propostas. De forma global, observa-se uma tendência ascendente consistente em todos os critérios avaliados, com redução dos níveis de dependência e aumento das respostas corretas sem apoio. Estes resultados indicam que as atividades desenvolvidas favoreceram a consciencialização das unidades sonoras e a progressiva autonomização das crianças na realização das tarefas.

Tal evolução reforça os pressupostos teóricos de Adams (1990) e Mata (2008), segundo os quais o treino sistemático e lúdico da consciência silábica constitui um preditor essencial para a consolidação da literacia emergente e o desenvolvimento posterior da leitura e escrita.



*Figura 19 - Gráfico Comparativo Consciência Silábica*

A análise dos dados referentes à dimensão da consciência fonémica permitiu observar progressos significativos, embora graduais, nas competências das crianças dos dois grupos - EPE e 1.º CEB - entre o momento do pré-teste e o do pós-teste (Figura 20). As grelhas de avaliação (Anexo 27) basearam-se em três níveis de desempenho: nível 1 (inicial) - a criança não identifica nem discrimina corretamente os sons iniciais, mesmo com apoio; nível 2 (em desenvolvimento) - identifica parcialmente ou necessita

de apoio do adulto para completar a tarefa e nível 3 (consolidado) - identifica, discrimina e associa corretamente o fonema à palavra de forma autónoma.

No grupo da EPE, os resultados iniciais revelaram que a maioria das crianças se encontravam entre os níveis 1 e 2, o que é consistente com o estágio emergente de desenvolvimento fonológico característico da idade. Concretamente, no pré-teste, verificou-se que cinco crianças se situavam no nível 1, três no nível 2 e apenas duas no nível 3, indica um domínio incipiente da capacidade de isolar fonemas. Após a intervenção, no pós-teste, observou-se uma evolução clara: o número de crianças no nível 1 reduziu-se para um, enquanto cinco se encontravam no nível 2 e quatro no nível 3. Estes resultados evidenciam um aumento expressivo na capacidade de discriminação auditiva e na identificação dos sons iniciais das palavras, demonstrando o impacto positivo das atividades manipulativas e lúdicas implementadas, como a *“Caixa surpresa dos sons”*.

No grupo do 1.º CEB, as crianças apresentavam já maior domínio da linguagem escrita, pelo que o foco incidiu na relação entre fonema e grafema. No pré-teste a distribuição foi relativamente equilibrada, com três crianças no nível 1, quatro no nível 2 e três no nível 3, refletindo alguma heterogeneidade no grupo quanto à consolidação da consciência fonémica. No pós-teste, registou-se uma progressão gradual, com apenas uma criança no nível 1, quatro no nível 2 e cinco no nível 3, demonstrando avanços na correspondência som-letra e na capacidade de manipular sons iniciais, tal como previsto nos objetivos da atividade.

De forma global, tanto na EPE como no 1.º CEB, os dados indicam uma evolução consistente das competências fonológicas, confirmando que a abordagem sistemática e integrada da oralidade, escuta ativa e manipulação fonémica contribuem para o fortalecimento das bases da leitura e da escrita. Estes resultados estão em consonância com o que é defendido por Sim-Sim (2009) e Teixeira et al. (2012), ao salientarem que o desenvolvimento da consciência fonológica é progressivo e que as experiências de natureza lúdica e interativa favorecem a interiorização das relações entre sons e letras. Assim, intervenção revelou-se eficaz na promoção de competências de discriminação e identificação fonémica, sustentando a importância de atividades práticas e contextualizadas que articulem o brincar, a oralidade e o início da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

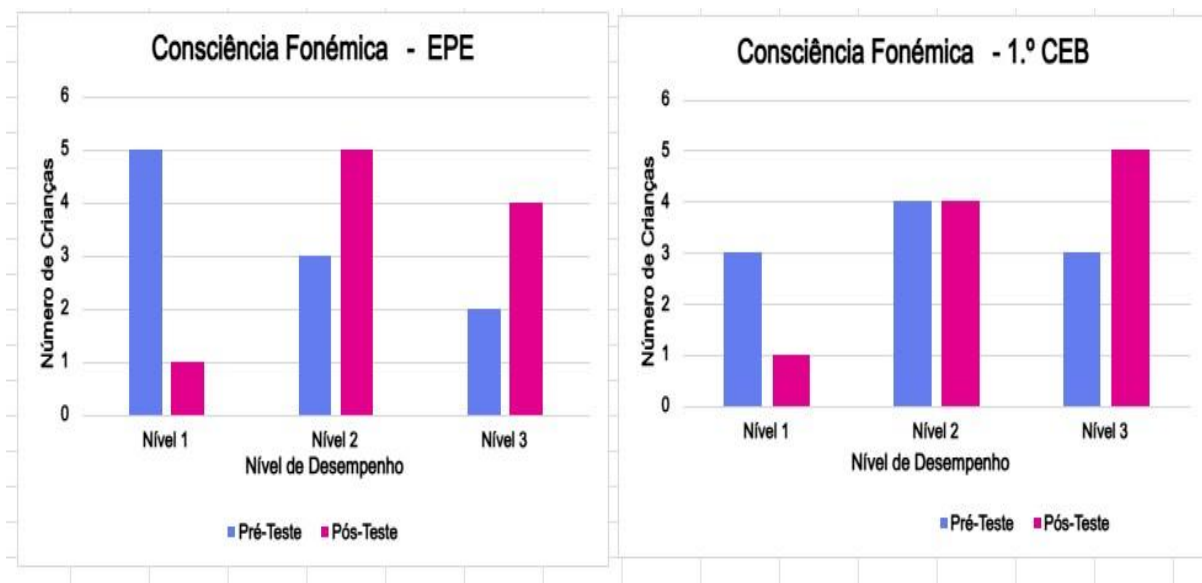


Figura 20 - Gráfico Comparativo - Consciência Fonémica

A análise dos resultados obtidos nas atividades “Tentativas de Leitura de Palavras” (Figura 21) e “Escritas Inventadas” evidencia um percurso progressivo e coerente no desenvolvimento das competências de literacia emergente e inicial, observando-se avanços significativos entre o pré e o pós-teste em ambos os grupos – EPE e 1.º CEB. No grupo da EPE, verificou-se inicialmente um predomínio de comportamentos característicos de um nível de desempenho inicial (N1), sobretudo no reconhecimento global de palavras e na correspondência entre sons e letras.

As crianças demonstravam ainda uma perceção predominantemente pictográfica da escrita, atribuindo significado às palavras com base nas imagens associadas e não na estrutura sonora ou gráfica. Este comportamento enquadra-se na fase pré-silábica, descrita por Ferreiro e Teberosky (1979), em que a criança ainda não compreende a natureza representacional do código escrito. Contudo no decorrer das atividades e no momento de pós-teste, observou-se uma transição para níveis de desempenho parcial (N2) e, em alguns casos, consolidado (N3).

As crianças começaram a identificar sons iniciais, a verbalizar hipóteses de leitura (“*parece a palavra gato porque tem um G*”. Nota de campo, junho 2023) e a demonstrar uma relação mais explícita entre oralidade e escrita. Este progresso sugere uma evolução da consciência fonológica, nomeadamente na capacidade de associar sons a letras, o que, segundo Adams (1990) e Sim-Sim (2001), constitui um marco essencial para a aquisição do princípio alfabético.

No grupo de 1.º CEB, os resultados apontam para um domínio mais avançado das competências de leitura e escrita, refletindo a consolidação do princípio alfabético. No pré-teste, verificou-se que a maioria dos alunos se situava entre os níveis N2 (parcial) e níveis N3 (consolidado), conseguindo identificar o som inicial e final das palavras, ainda que, com hesitações na descodificação de grafemas específicos. No pós-teste, registou-se uma melhoria expressiva, com todos os alunos a atingirem níveis N3, demonstrando leitura fluente de palavras simples, compreensão da estrutura sonora e aplicação de estratégias de autocorreção. Este avanço confirma que o trabalho sistemático sobre a correspondência fonema-grafema e a manipulação fonémica, como proposto na atividade “*Ler, Escrever e Descobrir*”, promove a automatização da leitura e fortalece as bases da escrita convencional (Sim-Sim, 2009; Alves Martins & Silva, 2015).

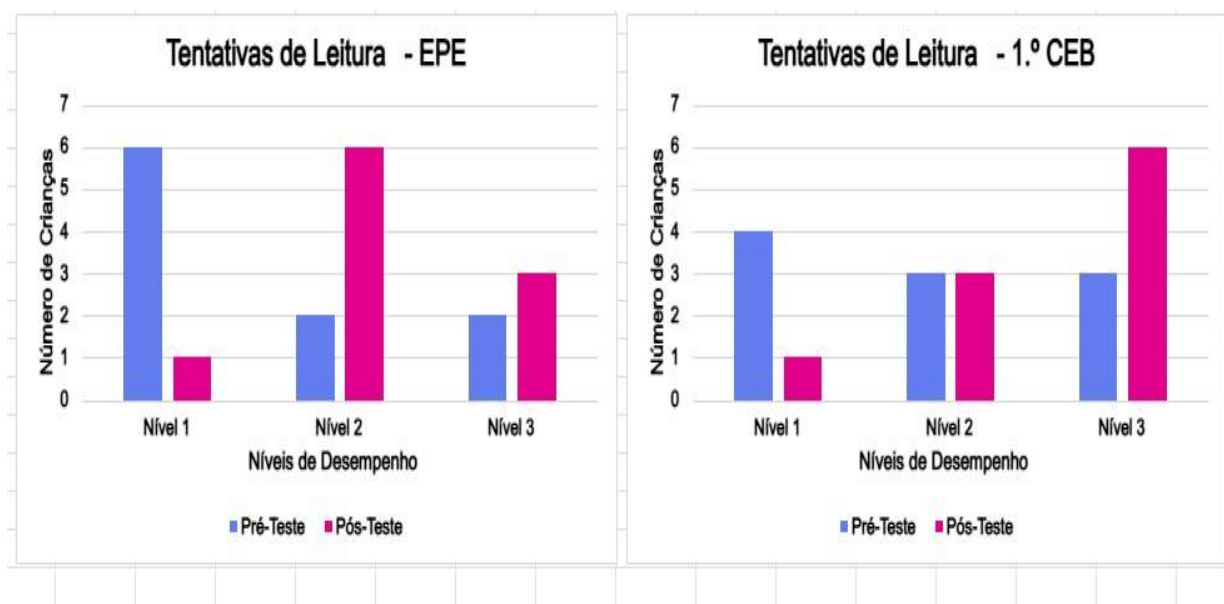


Figura 21 - Gráfico Comparativo - Tentativa de Leitura de Palavras

Comparando os dois grupos, constata-se que a evolução foi mais acentuada no grupo da EPE, o que reflete o impacto das experiências de literacia emergente na construção das primeiras hipóteses de leitura e na transição da oralidade para a linguagem escrita. No 1.º CEB, a melhoria foi mais qualitativa do que quantitativa, traduzindo-se na consolidação de mecanismos de descodificação e no início de automatismos de leitura. Os resultados obtidos corroboram a literatura que aponta para a importância das experiências precoces de contato com a linguagem escrita (Adams, 1990; Sim-Sim, 2001; Alves Martins & Silva, 2015).

A exploração lúdica e significativa de palavras simples, aliada à mediação pedagógica do adulto, mostrou-se essencial para estimular a consciência fonológica e o reconhecimento do princípio alfabético, promovendo uma progressão coerente entre a literacia emergente e a literacia inicial.

Relativamente à atividade escritas inventadas (Figura 22), no grupo da EPE, os registos iniciais evidenciaram produções predominantemente indiferenciadas (traços, símbolos ou letras aleatórias), situando-se maioritariamente no nível um (N1). No entanto, após a intervenção, observou-se uma evolução para o nível 2 (N2), com produções silábicas e silábico-alfabéticas, refletindo a compreensão de que a escrita representa sons da fala. As crianças começaram a experimentar letras convencionais para representar sílabas ou sons individuais, demonstrando consciência crescente sobre a estrutura sonora das palavras. Este avanço é consistente com os pressupostos de Treiman (1998) e Mata (2008), que salientam que as escritas inventadas constituem um instrumento fundamental de reflexão sobre o código, permitindo à criança compreender gradualmente a natureza fonológica da escrita.

No grupo do 1.º CEB, as produções escritas apresentaram-se mais sistematizadas e fonetizadas, com a maioria dos alunos alcançar o nível 3 (N3), revelando o domínio parcial das convenções ortográficas. Observou-se o uso adequado das letras correspondentes aos sons das palavras e a emergência de autocorreções espontâneas. Este resultado traduz uma progressão da escrita silábico-alfabética para a escrita alfabética convencional, consolidando o percurso iniciado no pré-escolar. Conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1986) e Sim-Sim (2001), esta transição é indicativa da interiorização do princípio alfabético e do desenvolvimento da consciência fonémica, competências indispensáveis para a leitura e escrita autónomas.

De forma global, a análise dos resultados das duas atividades demonstra uma evolução significativa do nível de literacia emergente para a literacia inicial, particularmente no grupo da EPE, onde as crianças passaram de uma perceção global e pictográfica para uma compreensão fonológica e simbólica da escrita. No 1.º CEB, verificou-se um reforço e automatização das competências fonológicas e ortográficas, evidenciando uma continuidade pedagógica eficaz entre os dois níveis educativos. Os resultados corroboram as perspetivas de Vygotsky (1978), ao confirmarem que a aprendizagem mediada, interativa e contextualizada potencia o desenvolvimento linguístico e meta cognitivo, promovendo aprendizagens significativas e sustentadas.

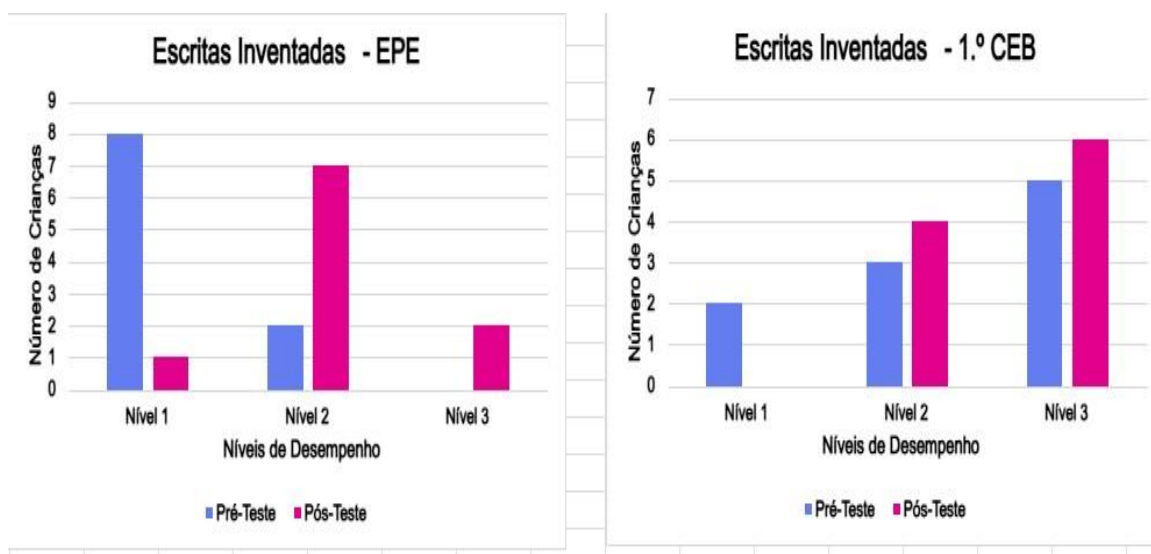


Figura 22 - Gráfico Comparativo - Escritas Inventadas

Em síntese, os resultados obtidos demonstram que a implementação do PALE promoveu avanços significativos nas competências de literacia emergente inicial, revelando uma progressão coerente entre os dois níveis educativos. No grupo de EPE, observou-se a passagem de uma perceção predominantemente pictográfica da escrita para uma compreensão crescente da relação entre sons e letras, evidenciando o fortalecimento da consciência fonológica e da segmentação silábica.

Já no 1.º CEB, as atividades possibilitaram consolidar e automatizar competências de leitura e escrita, reforçando a correspondência fonema-grafema e promovendo maior autonomia na produção escrita. Estas observações salientam a eficácia de uma abordagem pedagógica integrada, lúdica e mediada, que articula oralidade, manipulação fonética e a exploração sistemática do código escrito. No capítulo seguinte, as considerações finais procurarão sintetizar estas conclusões, refletir sobre as implicações pedagógicas do estudo e identificar limitações e oportunidades para investigações futuras, encerrando o percurso iniciado com a análise dos resultados.

#### **4. Considerações Finais**

O presente estudo teve como propósito central analisar o contributo do Programa de Atividades de Literacia Emergente (PALE) no desenvolvimento de competências de literacia emergente e inicial em crianças da EPE e 1.º CEB. O foco principal centrou-se em compreender de que forma o desenvolvimento da consciência fonológica e do conhecimento do alfabeto influencia as conceções e aprendizagens iniciais da leitura e da escrita. Os objetivos específicos do estudo pretenderam:

- Contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, reconhecida como preditora das competências leitoras e escritoras das crianças;
- Implementar o desenvolvimento da consciência fonológica na educação pré-escolar, visando promover a literacia emergente;
- Promover a iniciação formal à leitura e à escrita no primeiro ciclo, alicerçada no desenvolvimento da consciência fonológica.

A análise dos resultados evidencia que os objetivos propostos foram, em larga medida, alcançados. No grupo da EPE, observou-se uma evolução significativa da perceção pictográfica para uma compreensão fonológica mais estruturada da escrita. As crianças desenvolveram progressivamente competências de identificação de sons iniciais, segmentação silábica e reconhecimento de letras, refletindo a eficácia das atividades implementadas como o “Abecedário ilustrado” e a “Caixa surpresa dos sons”. Estes resultados confirmam o segundo objetivo, evidenciando que estratégias lúdicas e manipulativas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da consciência fonológica, que é reconhecida na literatura como preditora das competências de leitura e escrita (Adams, 1990; Sim-Sim, 2001; Treiman 1998).

No 1.º CEB, os dados demonstram que a intervenção permitiu promover a iniciação formal à leitura e à escrita (quarto objetivo), reforçando a correspondência fonema-grafema, promovendo maior autonomia na produção escrita e favorecendo a fluência na leitura inicial. Os alunos atingiram níveis elevados de desempenho, consolidando competências que haviam sido introduzidas no pré-escolar e evidenciando que a literacia emergente atua com base sólida para alfabetização formal (Ferreiro & Teberosky 1986; Sim-Sim 2009).

A progressão observada entre os dois níveis educativos confirma que a articulação pedagógica entre EPE e 1.º CEB é essencial para garantir continuidade e reforço das aprendizagens. A intervenção implementada no âmbito do PALE apresenta múltiplas implicações pedagógicas.

Primeiramente, evidencia a importância da utilização de estratégias lúdicas, manipulativas e contextualizadas, capazes de envolver ativamente as crianças no processo de aprendizagem. A combinação entre exploração do código escrito, oralidade e atividades de consciência fonológica promove aprendizagens significativas e motivadoras, fortalecendo a base para aquisição da leitura e da escrita (Mata, 2008; Foulin, 2005).

Além disso, o estudo reforça a necessidade de diferenciação pedagógica. A heterogeneidade observada no grupo da EPE exigiu a adaptação contínua das atividades, de modo a atender às necessidades individuais e aos diferentes ritmos de aprendizagem. Esta prática de *scaffolding*<sup>5</sup> pedagógica, defendida por Vygotsky (1978), revelou-se essencial para o sucesso da intervenção, permitindo que cada criança progredisse de forma gradual e sustentada.

Os resultados demonstram que experiências sistemáticas de contato com letras e sons no pré-escolar facilitam a alfabetização formal, promovendo maior segurança, autonomia e motivação no 1.º CEB. Esta continuidade pedagógica destaca-se como fator determinante para o reforço das competências leitoras e escritoras, alinhando-se com os objetivos terceiro e quarto do estudo.

Apesar dos resultados promissores, o estudo apresenta algumas limitações. A amostra foi relativamente restrita, concentrando-se em dois grupos específicos, o que limita a generalização dos resultados a contextos educativos mais amplos. A subjetividade inerente à observação direta, mesmo com critérios de avaliação claros, pode ter influenciado a classificação dos níveis de desempenho. Outro fator limitante foi a duração da intervenção, embora os progressos tenham sido significativos, estudos mais prolongados poderiam permitir uma análise mais aprofundada da consolidação das competências de literacia emergente e da transição para a literacia inicial, oferecendo dados sobre a sustentabilidade dos ganhos ao longo do tempo.

As limitações identificadas sugerem diversas oportunidades para investigações futuras. Ampliar a amostra e incluir contextos educativos diversificados, permitiria analisar como diferentes fatores socioeconómicos e pedagógicos influenciam o desenvolvimento da literacia emergente. Investigações longitudinais poderiam acompanhar o percurso das crianças ao longo de vários anos escolares, analisando a consolidação das competências fonológicas e de alfabetização formal. Este tipo de estudo permitiria avaliar a eficácia de estratégias lúdicas e manipulativas ao longo do tempo e identificar fatores críticos de sucesso.

---

<sup>5</sup> Suporte cedido pelo professor para apoio nas aprendizagens

Além disso, futuras pesquisas podem explorar a integração de tecnologias digitais e multimodais no desenvolvimento da literacia emergente, analisando como estas ferramentas complementam atividades tradicionais e favorecem aprendizagens significativas.

Em síntese, o estudo evidencia que o PALE contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da consciência fonológica, alicerce essencial para a aquisição da leitura e da escrita. As estratégias implementadas no pré-escolar promoveram a literacia emergente, enquanto as intervenções no primeiro ciclo reforçaram a iniciação formal à leitura e à escrita, consolidando aprendizagens de forma gradual e sustentada. A investigação demonstra que intervenções sistemáticas lúdicas e mediadas pedagogicamente são eficazes na promoção da literacia, salientando a importância da articulação entre níveis educativos e da diferenciação das atividades de acordo com os ritmos individuais de aprendizagem.

Finalmente, os resultados obtidos abrem caminho para futuras pesquisas, oferecendo dados teóricos e práticos para desenvolvimento de programas educativos capazes de fortalecer a literacia emergente inicial, garantindo que as crianças avancem com confiança e autonomia ao longo do seu percurso educativo.

### **Parte III – Reflexão Final**

A realização do presente estudo constituiu um processo de investigação formativo e profundamente reflexivo, permitindo articular a prática pedagógica com a produção de conhecimento científico no domínio da literacia emergente e da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Ao longo de todo o percurso investigativo, foi possível compreender que a alfabetização não se configura como um processo linear ou homogêneo, mas antes como um fenómeno complexo, dinâmico e multifatorial, influenciado por variáveis individuais, contextuais, pedagógicas e socioculturais.

A investigação desenvolvida permitiu analisar de forma sistemática o papel da consciência fonológica enquanto competência central no desenvolvimento da literacia emergente, confirmando a sua relevância como um dos principais preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Os dados recolhidos evidenciam que a consolidação progressiva desta competência contribui significativamente para a capacidade de descodificação, para a compreensão do princípio alfabético e para o desenvolvimento da escrita inicial, reforçando conclusões amplamente documentadas na literatura científica da área.

Neste sentido, o estudo corrobora os contributos teóricos que defendem que o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser promovido de forma intencional, sistemática e contínua desde a educação pré-escolar, assumindo-se como um alicerce fundamental para a alfabetização formal. A transição para o 1.º ciclo do ensino básico revelou-se particularmente significativa, uma vez que a presença de competências previamente desenvolvidas permitiu uma maior segurança, fluidez e autonomia no processo de aprendizagem, reduzindo dificuldades iniciais frequentemente associadas à leitura e à escrita.

A análise dos resultados permitiu ainda compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita beneficia de abordagens pedagógicas integradas, que articulam diferentes dimensões da linguagem. A interação entre oralidade, consciência fonológica, consciência fonémica e produção escrita revelou-se determinante para o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras mais consistentes. Esta articulação reforça a necessidade de uma visão holística da alfabetização, que ultrapasse abordagens fragmentadas e valorize a continuidade pedagógica entre níveis educativos.

No plano metodológico, a opção por uma abordagem qualitativa revelou-se particularmente adequada aos objetivos do estudo, uma vez que permitiu uma compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem, das progressões

individuais e das dinâmicas educativas. A observação sistemática, a recolha e análise de dados e a reflexão contínua sobre a intervenção possibilitaram uma leitura interpretativa da realidade educativa, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos e o contexto em que a aprendizagem ocorre.

Este processo investigativo contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva face à prática pedagógica, evidenciando que a eficácia das intervenções educativas não depende exclusivamente da aplicação de estratégias previamente definidas, mas da capacidade do profissional para observar, interpretar e ajustar a sua ação em função das necessidades emergentes. A heterogeneidade dos grupos constituiu um desafio permanente, exigindo práticas diferenciadas e flexíveis, orientadas para a promoção da equidade e do sucesso educativo.

A reflexão permitiu também aprofundar o papel da mediação pedagógica enquanto elemento estruturante da aprendizagem. A ação do educador/professor assume-se como decisiva na construção do conhecimento, não apenas enquanto transmissor de conteúdos, mas como facilitador, mediador e orientador dos processos de aprendizagem. Esta perspetiva encontra suporte em abordagens socioconstrutivista, que defendem que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social e da mediação intencional.

Outro aspeto relevante emergente deste estudo prende-se com a importância de contextos de aprendizagem motivadores e emocionalmente seguros. A valorização do envolvimento ativo das crianças, da autonomia e da confiança revelou-se fundamental para a construção de uma relação positiva com a leitura e a escrita. A aprendizagem da literacia inicial não se limita à aquisição de competências técnicas, estando intrinsecamente ligada a fatores afetivos, motivacionais e relacionais que influenciam o percurso educativo das crianças. No plano da formação profissional, a realização deste estudo permitiu consolidar competências essenciais à prática docente reflexiva, nomeadamente ao nível da planificação intencional, da observação sistemática, da avaliação formativa e da análise crítica de dados.

O contacto com o processo investigativo reforçou a compreensão da importância da investigação educacional como ferramenta de melhoria das práticas pedagógicas, promovendo uma postura profissional sustentada na reflexão contínua e na tomada de decisões fundamentadas. A articulação entre teoria e prática assumiu-se como um eixo central ao longo de todo o percurso. A fundamentação teórica não foi entendida como um elemento meramente descritivo, mas como um referencial orientador da ação pedagógica e da interpretação dos dados.

Esta articulação permitiu compreender que a prática educativa ganha consistência quando sustentada por conhecimento científico, enquanto a investigação enriquece quando ancorada em contextos reais de ensino e aprendizagem. A reflexão final permite ainda reconhecer que a flexibilidade pedagógica constitui uma competência indispensável no exercício profissional. A capacidade de ajustar estratégias, redefinir objetivos e responder a imprevistos revelou-se determinante para garantir progressões significativas ao nível individual e coletivo.

A aprendizagem significativa emerge, assim, da interação constante entre planeamento estruturado, mediação pedagógica e resposta contextualizada às necessidades dos aprendentes. Em termos de contributos para a investigação educativa, o presente estudo evidencia a pertinência de aprofundar a análise da literacia emergente enquanto processo contínuo e articulado, que se inicia na educação pré-escolar e se consolida ao longo do 1.º ciclo do ensino básico. Os resultados obtidos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas coerentes entre níveis educativos, bem como, de políticas educativas que valorizem a continuidade e a intencionalidade no desenvolvimento das competências linguísticas iniciais.

Em síntese, este estudo permitiu compreender de forma aprofundada a centralidade da consciência fonológica no desenvolvimento da literacia emergente e inicial, evidenciando que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo progressivo, dinâmico e influenciado por múltiplos fatores. A articulação entre níveis educativos, a diferenciação pedagógica e a mediação intencional assumem-se como elementos-chave para a promoção de aprendizagens duradouras e significativas.

Por fim, conclui-se que o percurso investigativo desenvolvido contribuiu de forma significativa para o enriquecimento da prática pedagógica e para a construção de uma identidade profissional assente na reflexão crítica, na fundamentação teórica e no compromisso com a qualidade educativa. Esta experiência reforçou a convicção de que a investigação em educação constitui um instrumento essencial para a compreensão dos fenómenos educativos e para a promoção de práticas pedagógicas mais conscientes, equitativas e eficazes, orientadas para o sucesso e o desenvolvimento integral das crianças.

## Referências bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Alçada, I. (2021a), *Literacia: Perspetivas e práticas em contexto educativo*. Plátano Editora.
- Alçada, I. (2021b). *Família e escola: Uma parceria educativa no desenvolvimento da criança*. Plátano Editora.
- Alçada, I. (2021c). *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Em C. Aguiar & L. Mata (Eds.), *Literacia emergente no jardim de infância* (pp. -). In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização baseada na Ciência: manual do curso ABC*. Ministério da Educação (MEC)
- Alves Martins, M. (1991). *Consciência fonológica e aprendizagem inicial da leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Alves Martins, M. & Silva, C. (2006). *Consciência Fonológica e aprendizagem da leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Alves Martins, M. (2019). *A literacia emergente no desenvolvimento infantil*. Edições Colibri.
- Alves Martins, M., Mata, L., & Silva, C. (2020). *Aprender a ler e a escrever. Fundamentos e práticas pedagógicas*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Bento, A. (2014). *Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar*. Comum.rcaap.pt.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Cardoso-Martins, S., Corrêa, L. M., Lemos, S. M. & Napoleão, R. (2005). *Conhecimento das letras e o desenvolvimento da escrita de crianças pré-escolares*. Psicologia: reflexão e Crítica
- César, M. (2009). *Ensinar e aprender em trabalho de grupo cooperativo*. Plátano Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina
- Cultura Avieira - e-Atlas :: (2015). E-Atlasavieiro.org. <http://www.eatlasavieiro.org/>
- Da, M., Direção-Geral Da Educação, E., Pedroso, J., Colaço, S., Piscalho Autoria, I., Pappámikail, L., Beirante, D., Cardoso, I., Piscalho, I., Silva, F., Uva, M., Cavalheiro, T., Novo, C., & Nunes E Cidália, J. (n.d.). EQUIPA DA ESCOLA

Desenvolvimento Sustentável. (2020). Abelhas: Uma questão de sobrevivência da humanidade.

DGE. (n.d.). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico* | Direção-Geral da Educação.  
Www.dge.mec.pt. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciaisensino-basico>

Dickinson, D., McCabe, A. & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case of preschool with high-quality support for language and literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Coords.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-28). The Guilford Press.

E-books | Direção-Geral da Educação. (2025). Dge.mec.pt.  
<https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva/ebooks>

Espada, C. M. (2015). O Trabalho de Projeto no Jardim de Infância. Repositório do Instituto Politécnico de Beja.

Ferreiro, E. & Teberosky, A., (1995). *O desenvolvimento da linguagem escrita antes da escolarização*. Artmed.

Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*,

Gamelas, A., Leal, T., Alves, M., & Grego, T. (2003). Contributos para o desenvolvimento da literacia: Clube de leitura. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.). *Leitura e literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Gomes, I.; Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!». Casa da Leitura

Gonçalves, S., & Marques, G. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações*. Pactor

Hatcher, P., Hulme, C., & Ellis, A. W. (2002). *Explicit phoneme training combined with reading instruction helps young children at risk of reading failure*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(6), 889–904.

Katz, L. G. (1993). *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices*. In NAEYC/ERIC *Perspectives on the quality of early childhood programs*

- (Perspectives from ERIC/EECE Monograph Series, No. 4).  
Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613.
- Mata, M. (1991). Desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre escrita: Papel das interações sociais. Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). Emergência da escrita em idade pré-escolar. A Descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância (pp. 31-59). Ministério da Educação.
- Marques, A.; Azevedo A.; Marques, L.; Folque, M. A. ; Araújo, S. B. (2024). Orientações pedagógicas para a Creche. Direção Geral da Educação.
- Midões, C. (2014). A literacia na infância: perspetivas e práticas. Universidade Aberta
- Ministério da Educação (2001). *Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. DEB
- Ministério da Defesa Nacional. (2022) *Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz*.  
[https://www.defesa.gov.pt/pt/comunicacao/documentos/Lists/PDEFINTER\\_DocumentoLookupList/20221024\\_referencial\\_educacao\\_para\\_a\\_seguranca\\_a\\_defesa\\_e\\_a\\_paz.pdf](https://www.defesa.gov.pt/pt/comunicacao/documentos/Lists/PDEFINTER_DocumentoLookupList/20221024_referencial_educacao_para_a_seguranca_a_defesa_e_a_paz.pdf)
- Orientações Pedagógicas para Creche | Direção-Geral da Educação. (2024). Dge.mec.pt. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-pedagogicas-para-creche>
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar | Direção-Geral da Educação. (n.d.). Wwww.dge.mec.pt. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-paraeducacao-pre-escolar>
- PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA. (2017).  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidad\\_e/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf)
- PNL2027. (2020, April 14). *Vídeo 1 - Rodolfo Castro: Só a leitura forma leitores*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5vY7ZXejnHU>
- Ponte, J. P. (2005). *Didática da Matemática: Perspetivas e desafios*. APM
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. A educação das crianças dos 0 aos 12, 33-67.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *HighScope Preschool Curriculum: A Guide to Active Learning*. HighScope Press.

- Salvador, L. (2017). Aprender a ler, escrevendo: Impacto de um programa de escrita na leitura de crianças do 1º ano do E.B. em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem (Dissertação de doutoramento). ISPA.
- Salvador, L., & Martins, M. A. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. Análise
- Silva, C., Sim-Sim, I.; & Nunes, C. (2014). Aprendizagem da leitura e da escrita: perspetivas psicolinguísticas e educativas. Fundação Calouste Gulbenkian
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). Leitura e dificuldades de aprendizagem. Texto Editora
- Sim-Sim, I. (2007). A aprendizagem da língua em contextos de diversidade linguística. Lisboa: LIDEL
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sim-Sim, I., Andrade, A. I., & Martins, A. (2008). *Literacia emergente: A intervenção na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de infância: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). Aprender a escrever, aprender a ler. Porto: Porto Editora
- Teberosky, A., & Ferreiro, E. (1995). *O desenvolvimento da linguagem escrita antes da escolarização*. Artmed.
- Teixeira, C., & Alves, R. (2012). Avaliação do programa de promoção da literacia emergente: ouvir as letras. Atas do II Seminário Internacional: Contributos da psicologia em contextos educacionais (pp. 1543-1555)
- Teixeira, M., cadime, I., & Ribeiro, I. (2012). Literacia emergente: Contributos para a prevenção das dificuldades de leitura e escrita. Revista de Educação
- Tomás, C., & Morgado, J. (2011). *Currículo e Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Porto Editora.
- Treiman, R. (1998). *Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction*. In C. Hulme & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and Spelling:*

Development and Disorders (pp. 289–313). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vasconcelos, T. (2011). A criança como protagonista da sua aprendizagem. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 81–84). Lisboa: Ministério da Educação.

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

## Anexos

**Eu partilho os brinquedos.**



**Eu tiro os brinquedos aos amigos.**



**Eu brinco com os amigos.**



**Eu estrago as brincadeiras dos amigos.**



**Eu falo com calma.**



**Eu grito.**



**Eu sou amigo de todos.**



**Eu desrespeito os amigos.**



**Eu deixo o meu material sempre arrumado.**



**Eu estrago os materiais.**



**Eu sou simpático com todos os amigos.**



**Eu empurro os amigos.**



**Eu comporto-me bem.**



**Eu subo as mesas.**



**Eu ajudo os meus amigos.**



**Eu gozo com os meus amigos.**



Eu participo nas atividades.



Eu perturbo as atividades.



Eu cuido da  
Natureza.



Eu estrago a natureza.



Eu coloco o lixo no local  
correto.



Eu deito o lixo no chão.



Eu cumprimento os meus  
amigos.



Eu ouço sempre a professora.





Anexo 2 - Mapa Conceptual

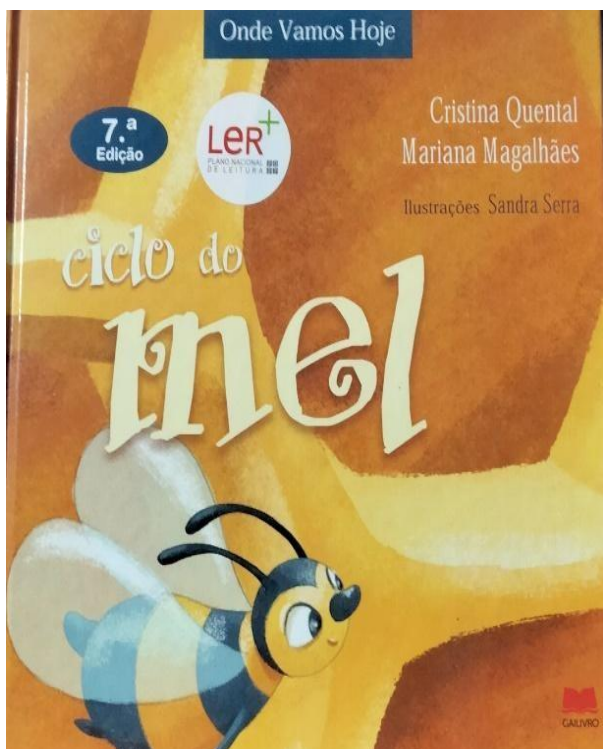


Anexo 3 - Pedido aos Pais

Olá, pais!

Sou Educadora estagiária, Sandra, da Escola Superior de Educação de Santarém. Estou a trabalhar na sala das vossas crianças, a implementar um projeto sobre as abelhas, mais propriamente o “Ciclo do Mel”, partindo este tema do interesse e curiosidade dos mesmos. Deste modo, e perante uma conversa com o grupo sobre o tema, cada criança manifestou curiosidade em saber mais sobre as abelhas, colocando uma questão. Assim, venho por este meio, solicitar a vossa ajuda, na procura de informação respondendo à questão que se segue abaixo, colocada pela vossa criança:

**“ Será que a abelha tem olhos, boca, nariz e orelhas?”**

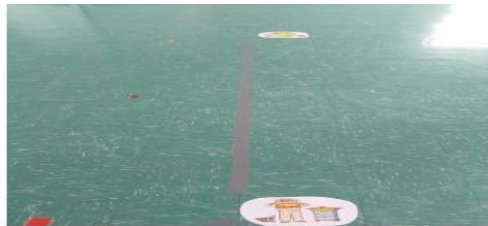
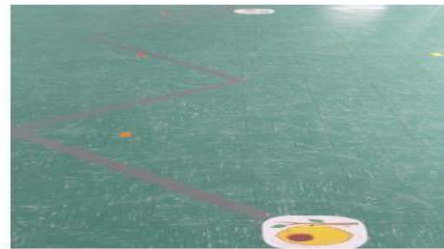


Anexo 5 - Desenho sobre a história



*Anexo 6 - Registo Fotográfico da Atividade*

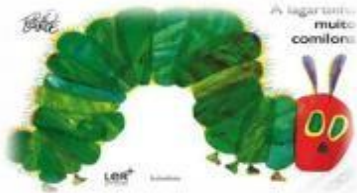




Anexo 7 - Planificação "Lagartinha Comilona"

Áreas de conteúdo e Objetivos	Duração	Atividades e Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Português</p> <p>Compreensão e Expressão Oral</p> <p>- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras</p> <p>- Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos</p>	90 m	<p>Começo por abordar a história mostrando a capa do livro, e assim começar a explorar o que os alunos poderão dizer. Através do questionamento, poderei suscitar a curiosidade e o interesse nos alunos.</p> <p>Durante a leitura, vou sempre reforçando a sequência de acontecimentos, para perceber a capacidade de concentração e memorização dos alunos. Após a leitura, procedemos ao preenchimento de uma tabela, na qual os alunos sequenciam os acontecimentos</p> <p>- Através de uma ficha de leitura os alunos compreendem a história e os acontecimentos.</p>	<p>- Livro</p> <p>- Cartolina</p> <p>- Imagens Plastificadas</p> <p>- Ficha de leitura</p> <p>- Ficha de tarefas</p>	<p>Instrumentos:</p> <p>- Observação direta;</p> <p>- Registos fotográficos.</p> <p>Indicadores:</p> <p>- Reteve a informação da história que ouviu</p> <p>- Identifica a sequência de acontecimentos</p> <p>- Identifica as vogais</p>
<p>Estudo do Meio</p> <p>Natureza</p> <p>- Verificar alterações morfológicas que se vão operando ao longo das etapas da vida humana</p> <p>- Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde</p> <p>Artes Visuais</p> <p>Experimentação e Criação</p>	<p>90m</p> <p>30m</p>	<p>Realizam também uma tarefa escrita de compreensão, identificando letras em palavras que estão em falta.</p> <p>- Depois de terem preenchido a tabela, esta leva a que aborde com os alunos sobre os alimentos saudáveis e menos saudáveis, os favoritos da turma. Após a interpretação da tabela, e através de uma ficha, os alunos percebem quais os alimentos que devemos ingerir para sermos saudáveis.</p> <p>- Para a atividade ser mais dinâmica, os alunos representam através do desenho o ciclo da lagarta, e constroem em grande grupo a lagartinha comilona e os alimentos ingeridos.</p> <p>- No final pintam um desenho de uma borboleta, baseada no código de cores de Piet Mondrian. (relembrando os conteúdos de geometria e medida, os sólidos geométricos)</p>	<p>- Pratos de papel</p> <p>- Tinta verde e vermelha</p> <p>- Pinceis</p> <p>- Lápis de cor</p> <p>- Tesoura</p> <p>- Cola</p> <p>- Ficha de tarefas</p>	<p>- Identificam alimentação saudável</p> <p>- Trabalham cooperativamente</p>

Anexo 8 - Ficha de leitura



Nome do livro:

*A lagartinha muito comilona*

Autor do livro:

*Eric Carle*

1. Em que altura do dia começa a história?



2. O que estava a descansar ao luar?



Ovo



Lagarta



Borboleta

3. Que animal saiu do ovo?



Rato



Sapo



Lagarta

4. A lagartinha quando saiu do ovo tinha...



Calor



Frio



Seu



Fome

5. O que procurou a lagartinha...



Brinquedos



Roupa



Livros



Comida

6. Na segunda-feira, quantas maçãs comeu a lagartinha?



0 zero



1 uma

2 duas



3 três

7. Quantas peras comeu a lagartinha?



uma



2 duas




3 três

8. Quantas ameixas devorou a lagartinha na quarta-feira?



9. Quantos morangos comeu a lagartinha?



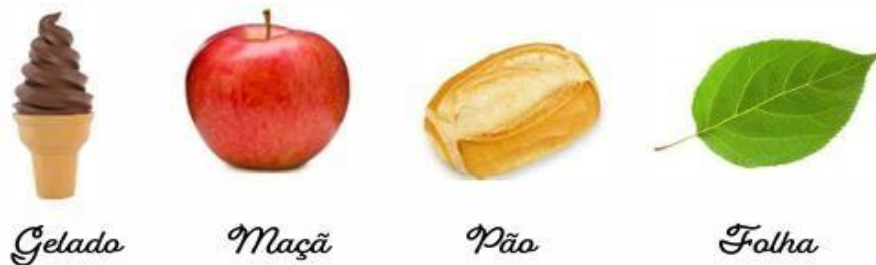
10. Quantas  comeu a lagartinha, na sexta-feira?

**3** três    **4** quatro    **5** cinco    **6** seis    **7** sete

11. Como se sentiu a lagartinha depois de comer muita comida?



12. O que comeu a lagartinha para se sentir melhor?



13. Como ficou a lagartinha depois de comer muitos alimentos?



*Pequena*



*Gorda*



*Magra*



*Velhinha*

14. O que é que a lagartinha construiu depois de estar saciada?



*Casa*



*Ninho*



*Casulo*



*Jardim*

15. O que saiu do casulo?



*Pássaro*



*Sapo*

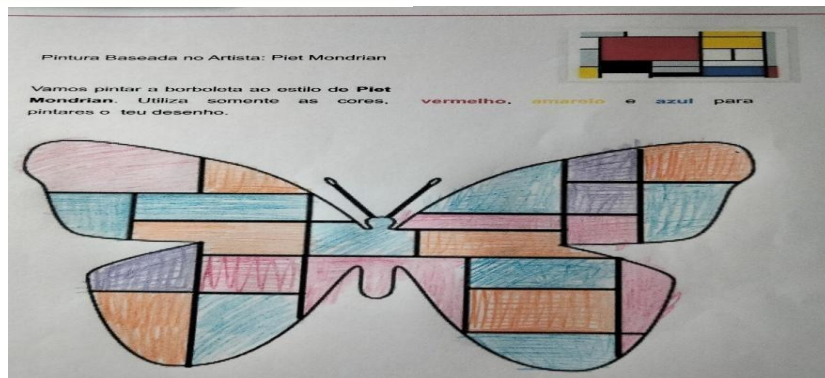


*Borboleta*



*Lagarta*

Anexo 9 - Registo da Atividade





Cola o que comeu a lagartinha em cada dia da semana.

segunda-feira 1.º Dia	terça-feira 2.º Dia	quarta-feira 3.º Dia	quinta-feira 4.º Dia
			
sexta-feira 5.º Dia	Sábado 6.º Dia	Domingo 7.º Dia	
			

*Anexo 10 - Autorização aos Pais*

Pedido de Autorização aos pais

Caro Encarregado de Educação,

Luís Balsinha e Sandra Silva, estagiários do último ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. Estamos a trabalhar com as vossas crianças do dia 15 de abril até dia 22 de maio de 2024. Iremos desenvolver atividades em sala de aula com os vossos educandos e para tal vimos solicitar a vossa autorização para captar fotografias e vídeos durante o desenvolvimento das atividades. Torna-se importante, não só para que possamos ter acesso às aprendizagens realizadas pelo(a) educando(a) como, também, para uso no trabalho de relatório final de estágio. É de salientar que, todos os dados recolhidos serão única e exclusivamente para uso em trabalho académico, garantindo, assim, o anonimato dos mesmos.

Mestrandos,

Luís Balsinha

Sandra Silva

Desde já, agradecemos a sua atenção para o mesmo.



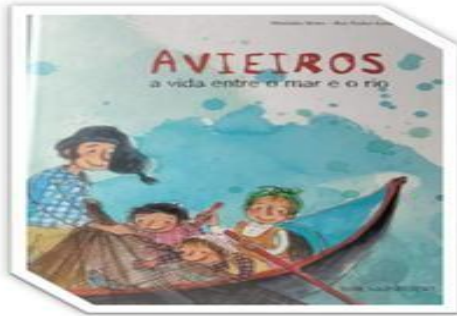
Eu, encarregado de educação do/a educando(a)

\_\_\_\_\_

(riscar o que não interessa) Autorizo/Não autorizo a utilização de fotografias e vídeos para fins de trabalho académico.

\_\_\_\_\_ (Assinatura)

Anexo 11 - Dramatização e leitura da História "Avieiros"



### **Guião de Orientação para Trabalho Autónomo (em grupos)**

Vocês já tiveram a oportunidade de ouvir e observar a leitura da história "Avieiros, a vida entre o mar e o rio". Agora, vamos aprofundar o vosso conhecimento sobre os Avieiros, os pescadores de Vieira de Leiria. Vamos explorar o seu património, cultura, modo de vida e contribuições para a comunidade, entendendo como esses elementos são importantes para a identidade local e nacional.

Este trabalho em grupo, constituído por 5/6 elementos, tem como objetivo permitir que conheçam mais sobre os Avieiros, seguindo as etapas do guião abaixo. Cada grupo será responsável por recolher informações sobre um conteúdo específico relacionado à cultura e património Avieiro.

Após a formação dos grupos e distribuição de conteúdos a trabalhar estarão prontos para dar início ao vosso trabalho de pesquisa.

Observações importantes:

- Certifiquem-se de trabalhar em equipa, dividindo as tarefas de forma equitativa.
- Sejam criativos na elaboração do trabalho, podendo utilizar recursos visuais (imagens ou desenhos).

Abaixo irás colocar o nome dos elementos do teu grupo.

Elementos do grupo:

Nome: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_





Pensa em algumas palavras-chave que te sejam úteis para os tópicos que queres tratar. Sabias que estas palavras te ajudam a procurar num índice ou num motor de pesquisa?

Encontrar e seleccionar informação.

Neste 3.º passo precisas de começar mesmo a “seguir pistas”, tal como um detetive. Vais à descoberta do que precisas de saber, consultando fontes variadas de informação sobre os teus tópicos! E não te esqueças de referir a autoria dessas fontes que estás a usar, pois não são tuas! Deves pensar sobre os conhecimentos que estás a conseguir adquirir à medida que procuras e encontras material de estudo nas fontes de pesquisa. Deves entender claramente que tens de ler, perceber o que está escrito e conhecer o que esse material que recolheste te ensinou de novo!

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



Vamos escrever. Faz o rascunho do teu trabalho. Aplica a informação que recolheste. Sugerimos-te que organizes a informação por secções:



Neste 4.º passo precisas de construir o rascunho do teu trabalho. Se o fizeres já no computador, poupas tempo, pois podes usar partes desses escritos para o formato final! Deves pensar nos conteúdos importantes que escolheste na etapa anterior e dispor pela ordem certa, de acordo com o modo como vais desenvolver o teu formato final. Agora é normal que te sintas entusiasmado, não percas o balanço e trabalha com energia! Agora és tu o/a autor/a! Aquilo que fizeres é teu e irá demonstrar o que agora sabes e conheces!



 **INTRODUÇÃO**

 **DESENVOLVIMENTO**

 **CONCLUSÃO**

 **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**Para ajudar:**

- Introdução: apresentam o assunto ou tema abordado. podem explicar por que o tema é importante ou contar uma história breve que esteja relacionada ao tema.
- Desenvolvimento: esta é a parte principal do texto, em que apresentam as ideias, exemplos e informações detalhadas sobre o tema.



Terminaste. Parabéns! Reflete sobre o que construiste.

Agora que realizaste todas as etapas do trabalho podem responder às seguintes questões:

Nome: \_\_\_\_\_

1. O que não sabia e fiquei a saber?

---

---

2. Indica o que foi para ti mais difícil neste trabalho.

---

---

3. O que menos gostei de realizar.

---

---

4. Menciona aquilo que realmente te deu prazer fazer neste trabalho.

---

---

5. O que farias de diferente na próxima vez?

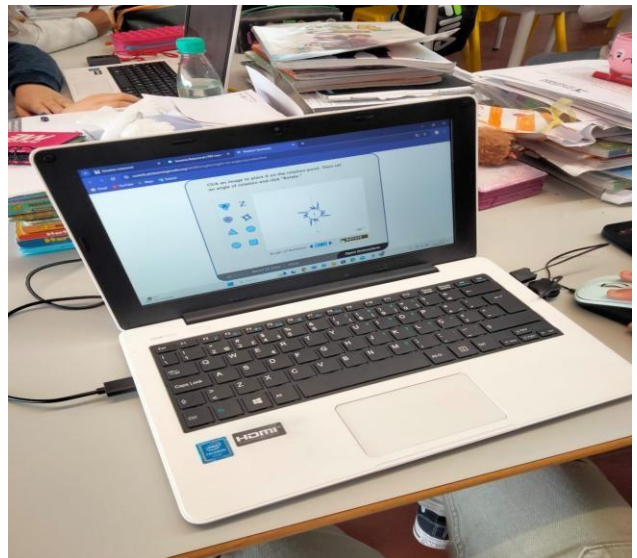
---

---

Obrigada pela vossa participação!

---

*Anexo 13 - Registo Fotográfico*



*Anexo 14 - Guião de Orientação - Barco*

## **O fascinante mundo da flutuação**

1.º Ciclo do Ensino Básico- 3.º e 4.º ano



## Introdução

---

Esta proposta enquadra-se numa abordagem das STEAM (Ciência, Tecnologia, Artes/Humanidades, Engenharia e Matemática), envolvendo conteúdos da Matemática e das Ciências Físicas; Engenharia (construção de um protótipo de um barco); Expressões; Português e o uso das tecnologias e a resolução de problemas. As atividades podem ser exploradas tendo como base as aprendizagens essenciais que serão referidas abaixo:

Ano e disciplinas	Conteúdos	Aprendizagens essenciais
2.º, 3.º e 4.º anos Matemática	Capacidades Matemáticas  Comunicação matemática  Geometria e medida	<ul style="list-style-type: none"><li>• Extrair a informação essencial de um problema;</li><li>• Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos;</li><li>• Compreender a que se refere a massa de um objeto e comparar e ordenar objetos segundo a massa, em contextos diversos;</li><li>• Medir a massa de um objeto, usando unidades de medida convencionais (quilograma e grama) e relacioná-las;</li><li>• Resolver problemas que envolvam a massa, usando unidades de medida convencionais, comparando criticamente diferentes estratégias da resolução;</li><li>• Compreender o que é a capacidade de um recipiente e comparar;</li><li>• Resolver problemas que envolvam a capacidade, usando unidades de medida convencionais, comparando criticamente diferentes estratégias de resolução;</li><li>• Resolver problemas que envolvam comprimentos, usando unidades de medida convencionais, comparando criticamente diferentes estratégias da resolução;</li><li>• Resolver problemas que envolvam o tempo, em diversos contextos, e comparar criticamente diferentes estratégias de resolução;</li><li>• Identificar a(s) moda(s) num conjunto de dados quantitativos discretos.</li></ul>
1.º, 3.º e 4.º anos Estudo do Meio	Tecnologias  Sociedade/ Natureza/ Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar as propriedades de diferentes materiais (flutuabilidade), agrupando-os de acordo com as suas características, e relacionando-os com as suas aplicações;</li><li>• Estabelecer uma relação de causa-efeito decorrente da aplicação de uma força sobre um objeto e do movimento exercido sobre o mesmo em diferentes superfícies;</li><li>• Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.</li></ul>
3.º e 4.º anos Português	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia;</li><li>• Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.</li></ul>
3.º e 4.º anos Expressões	Experimentação e criação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.</li></ul>

Elementos do grupo:

---



---



---

## 1.ª Parte

Envolver- Como é que os barcos flutuam?

Assistam a um pequeno vídeo sobre a flutuação.



<https://www.youtube.com/watch?v=7zET6WHIzgo>

[https://www.youtube.com/watch?v=xKJeWeciYVs&ab\\_channel=Jo%C3%A3omaluc%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=xKJeWeciYVs&ab_channel=Jo%C3%A3omaluc%C3%A3o)

1. Que ideias sugerem o vídeo?
2. Discussão em grupo sobre as palavras que foram mencionadas e a partir daí elaborar uma explicação sobre o que é a flutuação.

Explorar I – Flutua ou não flutua?

1. O que acontece quando se coloca num recipiente com água cada um dos objetos do quadro?

Objetos	Penso que		Verifiquei que	
	Flutua	Afunda	Flutua	Afunda
Esférovite				
Rolhas de cortiça				
Lata de sumo				

Cartão				
Garrafa de plástico				
Caixa de ovos				
Casca de noz				
Tampas				

2. O que é que todos os materiais têm em comum?

---

### Explorar II – Como construir um barco com os materiais disponibilizados?

---

3. Com os materiais que têm disponíveis, escolham os que vão precisar para construir um barco que flutue e consiga levar alguma carga. Elaborem um plano e depois escolham os materiais. Não se esqueçam de mostrar ao professor!

Plano:

Materiais:

---

---

**Nota:** Agora que têm os materiais necessários escolhidos, usem a vossa imaginação para o decorar como quiserem. E não se esqueçam de dar um nome ao vosso barco!

### Explicar - De que modo a carga do barco afeta a flutuação?

---

- Quando inserimos um barco na água, vai sentir uma força que o empurra para cima – impulsão. A impulsão tem a mesma força que a massa da água que foi deslocada pelo barco. Se a massa da água deslocada for igual à do barco este irá flutuar.
- Os barcos são concebidos para serem ocos ou com materiais com uma massa inferior à da água.
- Para o barco flutuar tem de ter uma distribuição da massa uniforme e com uma forma regular.

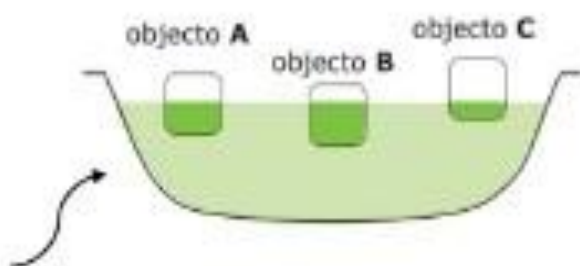
- A forma do barco afeta a flutuação. O casco em forma de V é utilizado em águas agitadas. Barcos com cascos largos e planos são mais estáveis em águas calmas.



Casco em V



Casco plano



**Nota:** Só é válido porque os objetos têm o mesmo volume e assumimos que o líquido é água.

Partindo da imagem anterior qual é o objeto com mais massa (peso)? E o mais leve? O que é que vos leva a pensar isso?

---

---

---

---

**Explorar III – Como é que a carga do barco afeta a flutuação?**

Planifiquem uma experiência que permita responder à questão anterior.

O que vamos manter igual?

---

O que vamos alterar?

---

O que vamos medir?

---

Anexo 15 - Rubrica de Avaliação

<b>Critérios</b>	<b>1 (Insatisfatório)</b>	<b>2 (Abaixo do Esperado)</b>	<b>3 (Satisfatório)</b>	<b>4 (Excelente)</b>
<b>Planeamento e Construção do Barco</b>	Pouco ou nenhum esforço foi demonstrado na construção do barco. O barco não flutua ou está muito mal construído.	Algum esforço foi feito, mas a construção é básica e o barco apresenta dificuldades para flutuar.	O barco está bem construído e flutua, com atenção a detalhes e uso de materiais apropriados.	A construção do barco demonstra criatividade, inovação e atenção meticulosa aos detalhes. O barco flutua perfeitamente e é funcional.
<b>Qualidade da Apresentação em PowerPoint</b>	A apresentação é desorganizada, com pouca informação relevante e muitos erros ortográficos.	A apresentação contém informações básicas, mas falta organização e clareza.	A apresentação é bem organizada, com informações relevantes e poucas falhas.	A apresentação é excecionalmente organizada, informativa, visualmente atraente e livre de erros.
<b>Apresentação à Turma</b>	A apresentação foi mal preparada, com pouca clareza e confiança.	A apresentação teve problemas de clareza, organização ou confiança.	A apresentação foi clara e confiante, com boa organização e compreensão do tema.	A apresentação foi excelente, demonstrando clareza, confiança, organização e profundo entendimento do tema.
<b>Compreensão do Texto sobre os Avieiros</b>	Mostra pouca ou nenhuma compreensão do texto.	Compreensão básica, mas com lacunas significativas.	Boa compreensão do texto, com alguns detalhes compreendidos corretamente.	Compreensão profunda e detalhada do texto, com todos os aspetos importantes entendidos.
<b>Realização da Ficha de Trabalho sobre a Flutuação</b>	Pouco ou nenhum esforço na ficha de trabalho, muitas respostas incorretas.	Algum esforço, mas várias respostas incorretas ou incompletas.	A maioria das respostas está correta e completa, com bom entendimento dos conceitos.	Todas as respostas estão corretas e completas, demonstrando entendimento profundo dos conceitos de flutuação.

Total de Pontos: \_\_ / 20 Comentários:

*Anexo 16 - Registo Fotográfico*





## Casa Avieira

### INTRODUÇÃO

As atividades propostas ao longo do guião, enquadram-se numa abordagem integradora das STEAM (Ciência, Tecnologia, Artes/Humanidades, Engenharia e Matemática). Com esta atividade pretende-se recorrer a diferentes áreas do conhecimento de forma que as mesmas se complementem num produto final. Nesta atividade pode-se resolver problemas, recorrer ao uso da tecnologia, desenvolver protótipos e explorar o mundo social que nos rodeia.

A tarefa explorada tem em conta o seguinte enquadramento curricular do 3.º e 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB):

Áreas Curriculares	Conteúdos	Aprendizagens Essenciais
<b>Estudo do Meio</b>	Sociedade/ Natureza/ Tecnologia	- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.
<b>Matemática</b>	Geometria e Medida	- Resolver problemas que envolvam a capacidade, usando unidades de medida convencionais.
<b>Português</b>	Oralidade – Compreensão	- Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.
	Escrita	Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo;

<b>Educação Artística – Artes Visuais</b>	Experimentação e criação	Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (recorte, colagem e pintura) nas suas experimentações.
Tecnologia	Investigar e Pesquisar	Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa;  Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração

## Envolver

### A casa dos Avieiros

A partir da segunda metade do Séc. XIX (19) inúmeras famílias oriundas de Vieira de Leiria viram-se obrigadas a deslocarem-se para as margens do Rio Tejo em busca de um sustento à Borda d'água. Este movimento sendo ao início apenas sazonal levou gradualmente pelo Séc. XX (20) adentro à fixação de famílias ao longo das margens do Tejo.

Vivendo entre o barco e a barraca de caniços erguida nas margens, estas populações foram estabelecendo de forma gradual aglomerados, surgindo assim as aldeias Avieiras do Tejo. Pescadores, lenhadores e agricultores, os Avieiros trouxeram consigo as técnicas para a sua adaptação ao meio ambiente em causa.

Adaptaram o barco do mar para o barco do rio e construíram casas palafítica do mesmo modo que o tinham feito na praia de Vieira de Leiria. Mas, enquanto na praia a casa sobre pilares ou estacas, permitia o avanço da duna com os ventos, na lezíria do Tejo a palafita construída em madeira e assente em troncos de árvores era a defesa perante as constantes cheias. As casas sobre palafitas, ainda hoje visíveis, qualificam uma forte

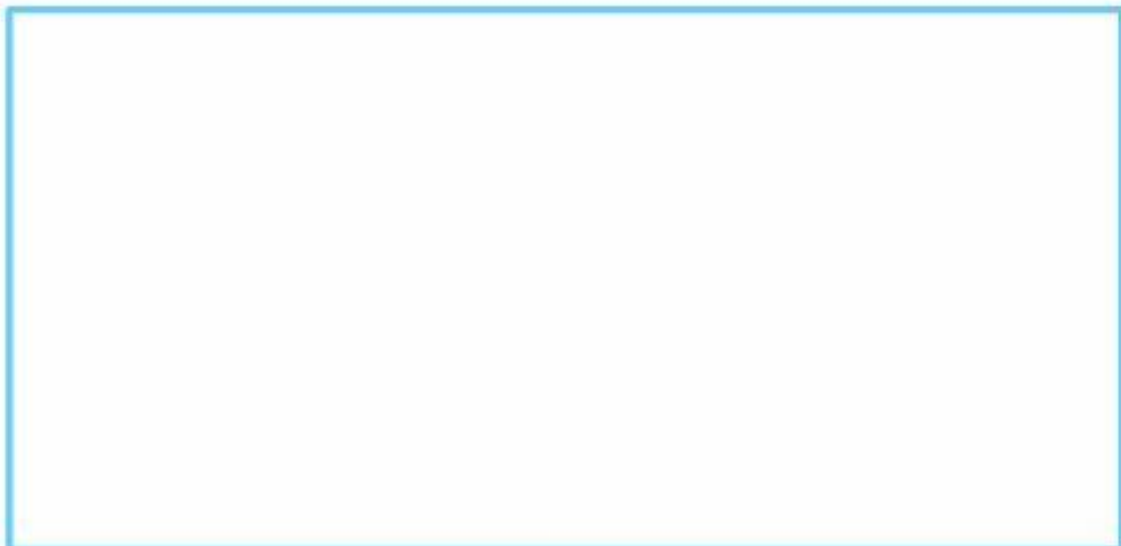
imagem de identidade arquitetónica à Cultura Avieira sendo o testemunho de um modo de vida que está em vias de extinção.



Para

compreenderem um pouco melhor a Cultura Avieira, observem o seguinte vídeo.

1- Discutam em grupo as ideias mais importantes que retiraram ao longo da visualização do vídeo.



## Explorar

2 – Nos próximos vídeos poderão conhecer um pouco mais do modo de vida dos Avieiros, relatado por uma descendente de Avieiros e um investigador da cultura Avieira.



<https://vimeo.com/660728026>



<https://vimeo.com/659614769>

## Elaborar

**3** – Agora que já sabem um pouco mais sobre os Avieiros proponho que sigam os passos abaixo para poderem experimentar a construção de uma casa de palafita. Comecem por observar abaixo o seguinte vídeo.



**4** - Com a ajuda do/a teu/a professor/a partilhem o plano que vão elaborar. Utilizem os seguintes materiais para elaborarem a vossa casa palafita.

- Cartão Reutilizável
- Tesoura
- Cola
- Pautinhos
- Cartolina
- lápis de cor
- canetas de cor
- lápis
- régua
- borracha

Depois de reunirem todos os materiais, necessitam de seguir alguns passos para a construção da casa palafita:

**1.º passo** – Comecem por medir no cartão quatro quadrados com as medidas de 12 cm de altura por 12 cm de comprimento, recorta e reserva.

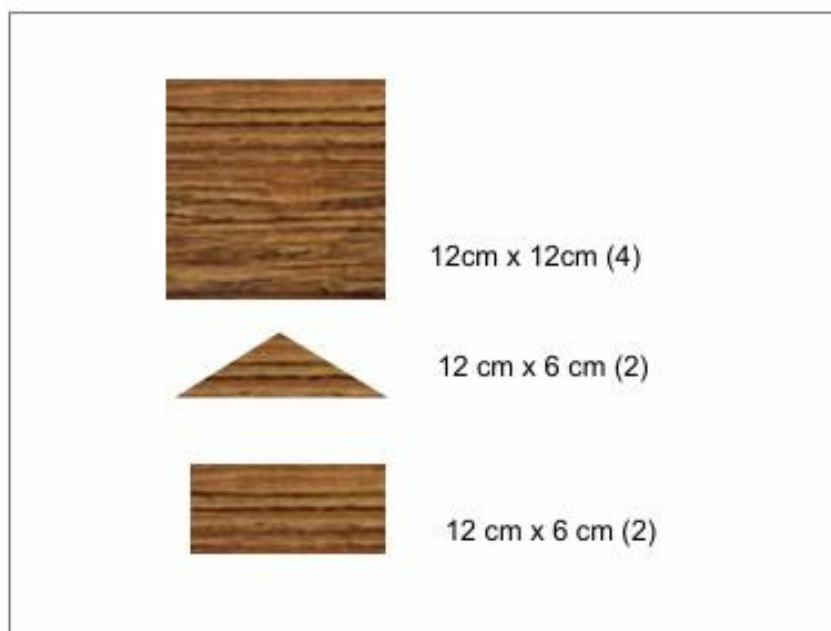
**2.º passo** – Recorta dois retângulos de cartão com 12 cm de comprimento e de altura a medida da metade do quadrado.

**3.º passo** - Encontra a metade do comprimento do retângulo e une aos seus vértices a fim de formares um triângulo, recorta e reserva.

**4.º passo** - Recorta dois retângulos com a medida da metade da altura do quadrado e o mesmo comprimento.

**5.º passo** – Depois de teres tudo recortado começa a montar e a colar as tuas peças para a construção da tua casa.

**6.º passo** – Podes decorar a tua casa e/ou adicionar todos os elementos e materiais ao teu gosto. No final de concluída partilha com a turma o teu produto final.



## Partilhar

Com a ajuda do/a teu/a professor/a partilhem com os colegas da turma, num Padlet, fotografias da vossa casa palafita, escreve uma breve descrição da tua fotografia e os materiais que utilizaram. Identifiquem todos os elementos do grupo. Podem aceder ao Padlet através do link <https://padlet.com/sandramaggie2020/projeto-cultura-avieira-casas-palafitas-u0i7yueisxt79ahc> indicado abaixo.



<https://padlet.com/sandramaggie2020/projeto-cultura-avieira-casas-palafitas-u0i7yueisxt79ahc>

## Avaliar

Apresentem, individualmente, a vossa opinião sobre o modo como a atividade contribuiu para a vossa aprendizagem e os aspetos a melhorar.

Nome

**O que mais gostaste nesta atividade? O que foi mais fácil de fazer? O que foi mais difícil?**

**O que mudavas nesta atividade?**

**O que gostavam**

**de ter feito ?**

Anexo 18 - Grelha de Observação Princípio Alfabético - EPE

Atividade: “Abecedário Ilustrado”

<i>Dimensão Observada</i>	<i>Indicadores de Desempenho</i>
<i>Reconhecimento das letras</i>	Identifica corretamente as letras apresentadas nos cartões.
<i>Associação imagem–letra</i>	Relaciona a imagem com a letra inicial da palavra (ex.: avião → A).
<i>Associação letra–som</i>	Associa o som correspondente à letra apresentada.
<i>Identificação da letra inicial do nome próprio</i>	Reconhece a letra inicial do seu nome.
<i>Diferenciação de símbolos</i>	Distingue letras de outros sinais gráficos (números, gatafunhos).
<i>Manipulação de letras</i>	Utiliza as letras para construir o seu nome ou outras palavras conhecidas.
<i>Participação e interesse</i>	Mostra envolvimento e curiosidade durante a atividade.

Anexo 19 - Grelha de Observação - Princípio Alfabético - 1.º CEB

Atividade: “Exploradores do Alfabeto”

<i>Dimensão Observada</i>	<i>Indicadores de Desempenho</i>
<i>Reconhecimento alfabético</i>	Identifica corretamente letras maiúsculas e minúsculas.
<i>Correspondência grafema–fonema</i>	Associa corretamente o som à letra apresentada.
<i>Leitura e escrita de palavras</i>	Lê e escreve palavras simples associadas às imagens.
<i>Categorização fonética</i>	Agrupa palavras com o mesmo som inicial.
<i>Produção de rimas</i>	Cria rimas simples e identifica sons finais semelhantes.
<i>Autonomia na execução</i>	Realiza as tarefas com autonomia crescente.
<i>Envolvimento e motivação</i>	Participa ativamente e demonstra entusiasmo na exploração do alfabeto.

Anexo 20 – Grelha de Observação de Competências Avaliadas

<b>Competência Avaliada</b>	<b>Indicador de Desempenho</b>	<b>Nível 1 – Inicial</b>	<b>Nível 2 – Em Desenvolvimento</b>	<b>Nível 3 – Consolidado</b>
<b>Reconhecimento de letras</b>	Identifica letras apresentadas em cartões.	Reconhece poucas letras, geralmente as do nome.	Identifica metade do alfabeto.	Reconhece todas ou quase todas as letras.
<b>Associação letra–som</b>	Relaciona letras com o som correspondente.	Dificuldade em associar sons às letras.	Identifica o som inicial em algumas palavras.	Associa corretamente som e letra em várias palavras.
<b>Discriminação entre letras e símbolos</b>	Distingue letras de números ou grafismos.	Confunde letras com outros sinais.	Diferencia parcialmente.	Distingue claramente letras, números e símbolos.
<b>Reconhecimento de palavras familiares</b>	Identifica palavras conhecidas (ex.: nome, mãe, casa).	Não reconhece palavras.	Reconhece algumas com apoio.	Reconhece espontaneamente várias palavras.
<b>Consciência de rima/som final</b>	Identifica palavras com sons finais semelhantes.	Não reconhece rimas.	Reconhece rimas simples.	Cria e identifica rimas autonomamente.
<b>Produção escrita (nome ou palavras simples)</b>	Representa graficamente palavras.	Desenha ou faz grafismos sem correspondência sonora.	Usa letras com correspondência parcial.	Escreve palavras de forma fonetizada ou convencional.

Princípio Alfabético																		
Grupo	Reconhecimento de Letras			Associação Letra-som			Discriminação entre letras e símbolos			Reconhecimento de palavras familiares			Consciência de rima/som final			Produção Escrita simples		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Pré-Teste																		
EPE 1		x		x			x				x		x				x	
EPE 2		x		x			x				x			x			x	
EPE 3	x				x			x		x				x			x	
EPE 4		x			x			x		x				x		x		
EPE 5	x					x		x			x			x			x	
EPE 6		x			x				x	x			x			x		
EPE 7	x				x			x			x		x			x		
EPE 8		x			x		x				x		x				x	
EPE 9		x		x			x				x			x			x	
EPE 10	x			x				x			x			x				x
Pós-Teste																		
EPE 1			x		x			x				x		x			x	
EPE 2			x		x				x						x		x	
EPE 3		x				x			x			x			x			x
EPE 4			x			x				x					x		x	
EPE 5		x			x				x				x			x		x
EPE 6			x		x					x					x		x	
EPE 7		x				x			x					x			x	
EPE 8			x		x					x				x				x
EPE 9		x			x					x				x				x
EPE 10			x		x						x			x				x

Princípio Alfabético																		
Grupo	Reconhecimento de Letras			Associação Letra-som			Discriminação entre letras e símbolos			Reconhecimento de palavras familiares			Consciência de rima/som final			Produção Escrita simples		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Pré-Teste																		
1.º CEB 1	x			x				x			x			x			x	
1.º CEB 2		x		x					x		x			x			x	
1.º CEB 3	x				x			x			x		x			x		
1.º CEB 4		x			x			x		x				x			x	
1.º CEB 5		x			x		x			x				x			x	
1.º CEB 6	x			x			x				x				x		x	
1.º CEB 7		x				x		x			x		x			x		
1.º CEB 8		x			x			x		x				x			x	
1.º CEB 9		x			x			x			x		x				x	
1.º CEB 10	x				x			x		x				x			x	
Pós-Teste																		
1.º CEB 1		x			x				x		x				x			x
1.º CEB 2		x			x				x			x			x			x
1.º CEB 3		x				x			x			x		x			x	
1.º CEB 4			x			x			x		x			x			x	
1.º CEB 5			x			x		x			x			x				x
1.º CEB 6		x			x			x			x				x			x
1.º CEB 7			x		x			x			x			x			x	
1.º CEB 8			x		x				x		x			x			x	

1.º CEB 9			x			x			x			x			x	
1.º CEB 10		x				x		x			x				x	

Anexo 23 - Tabela de Avaliação Consciência Silábica - EPE

Consciência Silábica															
Grupo	Identifica oralmente as palavras apresentadas			Segmenta corretamente as palavras em sílabas			Conta o número de sílabas de forma autónoma			Identifica a sílaba inicial da palavra			Participa ativamente na atividade de segmentação		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Pré-Teste															
EPE 1		x		x			x			x				x	
EPE 2		x		x			x				x			x	
EPE 3	x			x				x			x			x	
EPE 4		x			x		x				x		x		
EPE 5	x			x			x				x			x	
EPE 6		x			x				x	x			x		
EPE 7	x			x				x		x			x		
EPE 8			x		x		x			x				x	
EPE 9			x			x	x				x			x	
EPE 10			x			x			x		x				x
Pós-Teste															
EPE 1			x		x			x			x			x	
EPE 2			x		x			x				x		x	
EPE 3		x				x			x			x			x
EPE 4			x			x			x			x		x	
EPE 5		x			x				x			x		x	

EPE 6			x		x				x			x		x	
EPE 7		x				x		x			x			x	
EPE 8			x		x			x			x				x
EPE 9		x			x			x			x				x
EPE 10	x				x			x			x			x	

Anexo 24 - Tabela de Avaliação Consciência Silábica - 1.º CEB

Consciência Silábica															
Grupo	Lê e Identifica corretamente as palavras apresentadas			Segmenta palavras em sílabas de forma autónoma			Reconstrói palavras utilizando sílabas móveis			Cria palavras combinando sílabas			Relaciona oralidade e escrita nas atividades		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Pré-Teste															
1.º CEB 1		x		x			x				x		x		
1.º CEB 2		x			x			x			x			x	
1.º CEB 3		x			x		x			x					x
1.º CEB 4			x		x				x	x					x
1.º CEB 5		x		x			x			x				x	
1.º CEB 6	x					x		x				x	x		
1.º CEB 7			x			x			x	x				x	
1.º CEB 8			x			x			x			x			x
1.º CEB 9	x			x			x			x			x		
1.º CEB 10			x		x			x			x			x	

Pós-Teste														
1.º CEB 1			x		x			x			x			x
1.º CEB 2			x		x				x			x		x
1.º CEB 3			x			x		x			x			x
1.º CEB 4		x				x			x		x			x
1.º CEB 5		x				x		x			x			x
1.º CEB 6		x				x		x				x		x
1.º CEB 7			x		x			x			x			x
1.º CEB 8			x		x				x		x			x
1.º CEB 9			x			x		x			x			x
1.º CEB 10			x			x			x			x		x

<b>Competências Observadas</b>	<b>Nível 1 – Desempenho Inicial</b>	<b>Nível 2 – Desempenho Parcial</b>	<b>Nível 3 – Desempenho Consolidado</b>
<b>Identifica o fonema inicial das palavras</b>	Não identifica o som inicial, mesmo com apoio.	Identifica o som inicial com ajuda do adulto ou após repetição.	Identifica o som inicial de forma autónoma e consistente.
<b>Relaciona palavras com o mesmo som inicial</b>	Não reconhece semelhança sonora entre palavras.	Reconhece parcialmente palavras com o mesmo som inicial com apoio.	Agrupa corretamente palavras com o mesmo som inicial, sem ajuda.
<b>Discrimina auditivamente fonemas próximos</b>	Confunde sons semelhantes e demonstra dificuldade auditiva.	Distingue sons próximos com apoio e repetição.	Distingue e compara fonemas de forma autónoma e segura.
<b>Participa ativamente na atividade</b>	Participação limitada ou dependente de estímulo constante.	Participa quando incentivado, demonstrando envolvimento moderado.	Participa ativamente, demonstrando interesse e entusiasmo.
<b>Demonstra atenção auditiva e reflexão fonológica</b>	Distrai-se facilmente, não reflete sobre os sons.	Mantém atenção com apoio, refletindo ocasionalmente sobre os sons.	Demonstra atenção auditiva e reflexão metalinguística autónoma.

<b>Consciência Fonémica</b>															
Grupo	Identifica o fonema inicial das palavras			Relaciona palavras com o mesmo som inicial			Discrimina auditivamente fonemas próximos			Participa ativamente na atividade			Demonstra atenção auditiva e reflexão fonológica		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Pré-Teste															
EPE 1	x				x		x				x		x		
EPE 2		x			x			x			x			x	
EPE 3	x				x			x				x		x	
EPE 4	x			x			x				x		x		
EPE 5			x		x			x			x			x	
EPE 6	x			x			x				x		x		
EPE 7		x			x			x			x			x	
EPE 8			x		x			x			x			x	
EPE 9	x				x		x				x		x		
EPE 10		x			x				x		x			x	
Pós-Teste															
EPE 1		x				x		x			x			x	
EPE 2			x			x			x		x				x
EPE 3		x			x				x			x		x	
EPE 4		x			x			x				x		x	
EPE 5			x		x				x		x			x	
EPE 6	x			x			x				x		x		
EPE 7		x			x				x			x		x	

EPE 8			x		x			x			x			x	
EPE 9		x			x			x				x		x	
EPE 10			x			x		x				x		x	

Anexo 27- Grelha de Observação Consciência Fonémica - 1.º CEB

<b>Competências Observadas</b>	<b>Nível 1 – Desempenho Inicial</b>	<b>Nível 2 – Desempenho Parcial</b>	<b>Nível 3 – Desempenho Consolidado</b>
<b>Identifica corretamente o som inicial das palavras</b>	Não reconhece o som inicial, mesmo com apoio.	Reconhece o som inicial com apoio do professor.	Identifica o som inicial de forma autónoma e correta.
<b>Relaciona grafema ao fonema correspondente</b>	Não estabelece correspondência entre letra e som.	Estabelece correspondência com apoio.	Realiza a correspondência grafema–fonema com autonomia.
<b>Classifica palavras por sons iniciais</b>	Não agrupa corretamente as palavras segundo o som inicial.	Agrupa parcialmente ou com ajuda.	Agrupa palavras corretamente, de forma independente.
<b>Realiza substituições fonémicas simples</b>	Não compreende o impacto da substituição do som inicial.	Compreende com ajuda e exemplos.	Substitui fonemas e compreende as alterações de significado.

**Aplica estratégias de  
autocorreção e  
reflexão fonológica**

Não demonstra estratégias de autocorreção.

Corrige-se parcialmente com ajuda.

Corrige autonomamente os erros e reflete sobre o som e a grafia.

Anexo 28 - Tabela de Avaliação Consciência Fonémica - 1.º CEB

<b>Consciência Fonémica</b>															
Grupo	Identifica corretamente o som inicial das palavras			Relaciona grafema ao fonema correspondente			Classifica palavras por sons iniciais			Realiza substituições fonémicas simples			Aplica estratégias de autocorreção e reflexão fonológica		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Pré-Teste															
1.º CEB 1	x				x			x				x		x	
1.º CEB 2	x			x			x				x		x		
1.º CEB 2			x		x			x			x			x	
1.º CEB 4	x			x			x				x		x		
1.º CEB 5		x				x		x			x			x	
1.º CEB 6			x			x		x				x		x	
1.º CEB 7	x				x		x					x	x		
1.º CEB 8		x			x				x		x			x	
1.º CEB 9			x			x			x		x				x
1.º CEB 10		x				x		x			x			x	
Pós-Teste															

1.º CEB 1		x			x				x			x		x	
1.º CEB 2		x				x		x				x		x	
1.º CEB 3			x			x			x		x			x	
1.º CEB 4	x			x			x				x		x		
1.º CEB 5		x			x				x			x		x	
1.º CEB 6			x		x			x			x			x	
1.º CEB 7		x			x			x				x		x	
1.º CEB 8			x			x			x			x		x	
1.º CEB 9		x			x			x			x			x	
1.º CEB 10		x			x			x			x			x	

<b>Dimensão Avaliada</b>	<b>Nível 1 – Desempenho Inicial</b>	<b>Nível 2 – Desempenho Parcial</b>	<b>Nível 3 – Desempenho Consolidado</b>
<b>Reconhecimento global da palavra e da imagem</b>	Não associa a palavra à imagem; depende totalmente do adulto para interpretar o estímulo visual.	Reconhece algumas palavras ou imagens familiares, mas de forma hesitante e com apoio.	Reconhece e associa autonomamente palavras simples às respetivas imagens.
<b>Identificação de sons iniciais e finais</b>	Não identifica sons ou apresenta respostas aleatórias.	Identifica parcialmente o som inicial ou final de algumas palavras.	Identifica corretamente e de forma consistente o som inicial e final das palavras.
<b>Correspondência som-letra (fonema-grafema)</b>	Não demonstra relação entre som e grafema; interpreta a escrita como desenho.	Demonstra tentativa de correspondência som-letra, ainda inconsistente.	Estabelece correspondência fonema-grafema com autonomia e precisão crescente.
<b>Estratégias de leitura (verbalização, hipótese, autocorreção)</b>	Não formula hipóteses nem verbaliza raciocínio.	Formula hipóteses pouco consistentes e necessita de mediação frequente.	Formula hipóteses lógicas sobre a leitura, verbaliza o raciocínio e corrige-se autonomamente.

**Compreensão global  
do código escrito**

Considera a escrita como mero símbolo ou imagem.

Reconhece parcialmente a função representativa da escrita.

Demonstra compreensão de que a escrita representa sons e palavras.

Anexo 30 - Tabela Avaliação Tentativas de Leitura - EPE

<b>Tentativas de Leitura</b>															
Grupo	Reconhece de forma global a palavra e a imagem			Identifica sons iniciais e finais			Faz corresponder som-letra (fonema-grafema)			Estratégias de leitura (verbalização, hipótese, autocorreção)			Compreensão global do código escrito		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Pré-Teste															
EPE 1	x				x		x				x			x	
EPE 2	x			x			x				x		x		
EPE 3		x			x			x			x			x	
EPE 4	x			x			x				x		x		
EPE 5	x					x		x			x			x	
EPE 6			x		x		x					x	x		
EPE 7	x				x		x					x	x		
EPE 8		x			x			x			x			x	
EPE 9			x												
EPE 10	x				x		x				x			x	

Pós-Teste															
EPE 1		x			x				x			x		x	
EPE 2		x				x		x				x		x	
EPE 3			x			x			x		x			x	
EPE 4	x				x		x					x	x		
EPE 5		x			x				x			x		x	
EPE 6			x		x			x			x			x	
EPE 7		x			x			x				x		x	
EPE 8			x			x			x			x		x	
EPE 9		x			x			x			x			x	
EPE 10		x			x			x				x		x	

Anexo 31 - Tabela de Avaliação Tentativas de Leitura - 1.º CEB

Tentativas de Leitura															
Grupo	Reconhece de forma global a palavra e a imagem			Identificação de sons iniciais e finais			Correspondência som-letra (fonema-grafema)			Estratégias de leitura (verbalização, hipótese, autocorreção)			Compreensão global do código escrito		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Pré-Teste															
1.º CEB 1	x				x			x				x		x	

1.º CEB 2	x			x			x				x		x		
1.º CEB 3			x		x			x			x			x	
1.º CEB 4	x			x			x				x		x		
1.º CEB 5		x				x		x			x			x	
1.º CEB 6			x			x		x				x		x	
1.º CEB 7	x				x		x					x	x		
1.º CEB 8		x			x				x		x			x	
1.º CEB 9						x			x		x				x
1.º CEB 10		x				x		x			x			x	
Pós-Teste															
1.º CEB 1			x		x				x			x		x	
1.º CEB 2			x			x		x				x		x	
1.º CEB 3			x			x			x		x				x
1.º CEB 4	x			x				x				x		x	
1.º CEB 5		x			x				x			x		x	
1.º CEB 6			x		x			x			x			x	
1.º CEB 7		x			x			x				x		x	
1.º CEB 8			x			x			x			x			x
1.º CEB 9		x			x			x			x				x
1.º CEB 10			x		x				x			x		x	

<b>Dimensão Avaliada</b>	<b>Nível 1 – Desempenho Inicial</b>	<b>Nível 2 – Desempenho Parcial</b>	<b>Nível 3 – Desempenho Consolidado</b>
<b>Relação entre oralidade e escrita</b>	Não relaciona oralidade com escrita; traça sinais ou desenhos.	Demonstra tentativa inicial de representar sons graficamente.	Relaciona sistematicamente oralidade e escrita, representando sons com grafemas adequados.
<b>Segmentação silábica e fonémica</b>	Escreve de forma contínua ou sem relação com o som da palavra.	Representa parcialmente sílabas ou sons; tende a omitir ou confundir.	Segmenta corretamente sílabas e fonemas, evidenciando consciência fonológica.
<b>Utilização de letras convencionais</b>	Usa traços ou letras aleatórias sem valor sonoro.	Utiliza algumas letras convencionais com correspondência parcial.	Utiliza predominantemente letras adequadas, ainda que com erros ortográficos previsíveis.
<b>Hipóteses de escrita</b>	Produz escrita indiferenciada, sem lógica sonora ou linguística.	Revela escrita silábica ou silábico-alfabética.	Produz escrita alfabética com estrutura próxima da convencional.
<b>Função comunicativa da escrita</b>	Não reconhece a escrita como forma de comunicação.	Demonstra compreensão parcial da função comunicativa da escrita.	Compreende e utiliza a escrita como meio de expressão e comunicação.

Anexo 33 - Tabela de Avaliação Escritas Inventadas - EPE

<b>Escritas Inventadas</b>															
Grupo	Relaciona oralidade e escrita			Segmentação silábica e fonémica			Utiliza letras convencionais			Hipóteses de escrita			Função comunicativa da escrita		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Pré-Teste															
EPE 1		x			x		x				x			x	
EPE 2	x			x			x				x		x		
EPE 3		x			x			x			x			x	
EPE 4	x			x			x			x			x		
EPE 5		x				x		x			x			x	
EPE 6			x		x			x				x	x		
EPE 7	x				x		x					x	x		
EPE 8		x		x				x		x			x		
EPE 9			x												
EPE 10		x			x			x			x			x	
Pós-Teste															
EPE 1		x			x				x			x		x	
EPE 2		x				x		x				x		x	
EPE 3			x			x			x		x			x	

EPE 4	x				x		x					x	x		
EPE 5		x			x				x			x		x	
EPE 6			x		x			x			x			x	
EPE 7		x			x			x				x		x	
EPE 8			x			x			x			x		x	
EPE 9		x			x			x			x			x	
EPE 10		x			x			x				x		x	

Anexo 34 - Tabela de Avaliação Escritas Inventadas - 1.º CEB

<b>Escritas Inventadas</b>															
Grupo	Relaciona oralidade e escrita			Segmentação silábica e fonémica			Utiliza letras convencionais			Hipóteses de escrita			Função comunicativa da escrita		
	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3	N1	N2	N3
Pré-Teste															
1.º CEB 1	x				x			x				x		x	
1.º CEB 2	x			x			x				x		x		
1.º CEB 3			x		x			x		x				x	
1.º CEB 4	x			x			x			x			x		
1.º CEB 5		x				x		x		x				x	
1.º CEB 6			x			x		x				x		x	
1.º CEB 7	x				x		x					x	x		
1.º CEB 8		x			x				x		x			x	
1.º CEB 9						x			x		x				x

1.º CEB 10		x				x		x			x			x	
Pós-Teste															
1.º CEB 1			x		x				x			x			x
1.º CEB 2			x			x		x				x			x
1.º CEB 3			x			x			x		x				x
1.º CEB 4	x			x			x				x			x	
1.º CEB 5		x			x				x			x		x	
1.º CEB 6			x		x			x			x			x	
1.º CEB 7		x			x			x				x		x	
1.º CEB 8			x			x			x			x			x
1.º CEB 9		x			x			x			x				x
1.º CEB 10			x		x			x			x			x	