

# Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche e Jardim de Infância: da ação à reflexão

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Helena Isabel Pereira Quaresma

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, abril 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## Agradecimentos

Aos meus pais e irmãos que me ajudaram quando mais precisei.

À minha tia por contribuir para a decisão de seguir em frente e à minha prima por ser aquela inspiração.

Às minhas amigas pela paciência, pelo apoio incondicional, pelas palavras motivadoras nos momentos difíceis e pela persistência em continuar.

A todas as crianças que me proporcionaram muitas aprendizagens e momentos únicos.

À professora Isabel Dias por toda a disponibilidade, compreensão e dedicação ao longo de todo este percurso.

Às educadoras com quem me cruzei, que me ajudaram a crescer enquanto Educadora de Infância.

A todos os que contribuíram para esta caminhada e pela concretização deste sonho. Obrigada!



## Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito das Práticas Pedagógicas em Educação de infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/ Instituto Politécnico de Leiria nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017. Encontra-se dividido em duas partes: parte I – creche e parte II – jardim de infância.

A parte I apresenta os aspetos mais significativos e as principais aprendizagens concretizadas em contexto de creche e o ensaio investigativo realizado com uma das onze crianças da sala de 1 e 2 anos de uma Instituição Particular de Solidariedade Social da região de Leiria. Este estudo qualitativo visou identificar e descrever o tipo de interações de B. (22 meses) com o livro “Selva Divertida” (Jack Tickle, 2012) colocado na sala de atividades. Os dados recolhidos através do registo videográfico e sujeitos a uma análise de conteúdo, revelaram que B. interagiu de forma verbal e não verbal com o livro, expressando as suas emoções e revelando as suas características de personalidade e de desenvolvimento.

A parte II apresenta uma reflexão sobre a Prática Pedagógica – Jardim de Infância I (IPSS) e Jardim de Infância II (rede pública) situando-se no Movimento da Escola Moderna e nos projetos desenvolvidos com as crianças de acordo com a metodologia de trabalho de projeto.

### **Palavras-chave**

Creche, Crianças, Educação Pré-Escolar, Interações, Movimento da Escola Moderna, Projeto.



# Abstract

The present report was carried out in the context of the Pedagogic Practices in Education of childhood, of the Master's degree in Pre-School Education of the College of Education and Social Sciences/ Polytechnic Institute of Leiria in the academic years 2015/2016 and 2016/2017. It is divided in two parts: part I - day care center and part II - kindergarten.

The part I presents the most significant and the main learnings developed in context of nursery and the investigative essay made, with one of eleven children of 1 and 2 years old of a Particular Institution of Social Solidarity in the region of Leiria. This qualitative study, aimed to identify and describe the type of interactions of B. (22 month) with the book "Jungle Fun" (Jack Tickle, 2012) placed in the activities room. The data collected through video registration and subjected to a content analysis revealed that B. interacted in a verbal way and non-verbally with the book, expressing his emotions and revealing his personality characteristics and development.

The part II presents a reflection on the Pedagogic Practice – Kindergarten I (IPSS) and Kindergarten II (public network) situated in the Movement of the Modern School and in the projects developed with the children according to the methodology of work of project.

## **Keywords**

Children, Day care center, Education Preschool, Interactions, Movement of the Modern School, Project.



# Índice Geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Índice Geral .....	ix
Índice de Anexos .....	xi
Índice de Figuras .....	xiv
Índice de Gráficos.....	xv
Índice de Quadros .....	xv
Índice de Siglas.....	xvi
Introdução Geral.....	1
Parte I – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche .....	3
Capítulo I- Creche: contexto de ação e aprendizagens realizadas.....	3
1. Contextualização da Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche.....	3
1.1. Adaptação da criança ao espaço da creche .....	5
1.2. Relação entre educador e criança.....	7
Capítulo II – Ensaio investigativo: interação da criança com o livro.....	12
1. Interação criança-objeto na primeira infância .....	12
1.1. Interação da criança com os livros .....	13
1.1.1. Literacia emergente na 1ª infância .....	14
1.1.2. Características de um livro infantil .....	15
2. Metodologia.....	16
2.1. Contexto/ questão de investigação/objetivos .....	16
2.2. Participante .....	17
2.3. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	17
2.4. Procedimento .....	18
3. Apresentação e discussão dos resultados .....	19
3.1. Escolha do livro a implementar na sala de atividades da creche .....	19
3.2. Interação de B. (22 meses) com o livro “Selva Divertida” (Tickle, 2012)....	21
Conclusão da parte I.....	28
Parte II – Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância .....	29
Capítulo I – Jardim de Infância: contextos de ação e aprendizagens realizadas .....	29

1. Contextualização da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I (ano letivo 2015/2016) .....	29
2. Contextualização da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II (ano letivo 2016/2017) .....	31
3. Espaço exterior no Jardim de Infância .....	33
4. Relação com a família e com a comunidade .....	36
5. Movimento da Escola Moderna (MEM) .....	39
5.1. Organização do espaço.....	41
5.2. Organização do tempo .....	43
5.3. Instrumentos de pilotagem.....	44
5.4. Metodologia de trabalho de projeto .....	51
5.4.1. Projeto “O Papel” (Jardim de Infância I) .....	52
5.4.2. Projeto “Quiquiriqui: os pintos” (Jardim de Infância II).....	61
5.5. Reflexão em torno da prática em contexto de jardim de infância.....	71
Conclusão final.....	74
Anexos .....	1

## Índice de Anexos

Anexo 1 – 14ª Reflexão- contexto creche (4 a 6 de janeiro de 2016).....	2
Anexo 2 – Excerto da 8ª Planificação (30 de novembro de 2015) .....	2
Anexo 3 – 12ª Reflexão - contexto creche (9 de dezembro de 2015).....	3
Anexo 4 – 2ª Reflexão – contexto creche (28 a 30 de setembro de 2015) .....	4
Anexo 5 - Desafio semanal - “Interação com o J. (17 meses) no momento de brincadeiras livres” .....	5
Anexo 6 - 7ª Reflexão - contexto creche (2 a 4 de novembro de 2015).....	6
Anexo 7- 10ª Reflexão - contexto creche (23 a 25 de novembro de 2015).....	7
Anexo 8 – 13ª Reflexão - contexto creche (14 a 16 de dezembro de 2015).....	8
Anexo 9 - 8ª Reflexão - contexto creche (10 e 11 de novembro de 2015).....	9
Anexo 10 – Pedido de autorização ao encarregado de educação para fotografar e filmar o educando.....	10
Anexo 11 – Entrevista realizada à Educadora de Infância (V.V.).....	11
Anexo 12 – Questionário realizado aos pais de B. (22 meses).....	13
Anexo 13 - Caracterização dos livros existentes na “Sala das Surpresas”.....	15
Anexo 14 – Transcrição dos vídeos de B. nos 7 dias de observação.....	17
Anexo 15 – Evidências de interação de B. para com o livro “Selva Divertida”.....	28
Anexo 16 – 3ª Reflexão – contexto jardim de infância I (14 de março de 2016).....	38
Anexo 17 – 12ª Reflexão – contexto jardim de infância I (23 a 25 de maio de 2016)....	39
Anexo 18 – 7ª Reflexão – contexto jardim de infância II (30 de outubro a 2 de novembro de 2016) .....	40
Anexo 19 – Excerto da 2ª Planificação – contexto jardim de infância I (4 de abril de 2016).....	41
Anexo 20 – Excerto da 9ª Planificação – contexto jardim de infância II (7 de dezembro de 2016).....	42
Anexo 21 – 11ª Reflexão – contexto jardim de infância II (28 a 30 de novembro de 2016).....	43
Anexo 22 – 10ª Reflexão – contexto jardim de infância II (21 a 23 de novembro de 2016).....	44
Anexo 23 – 9ª Reflexão – contexto jardim de infância II (14 a 16 de novembro de 2016).....	45

Anexo 24 – 13ª Reflexão – contexto jardim de infância II (12 a 14 de dezembro de 2016).....	46
Anexo 25 – 2ª Reflexão – contexto jardim de infância I (7 a 9 de março de 2016).....	48
Anexo 26 – Excerto da 6ª Planificação – contexto jardim de infância I (3 de maio de 2016).....	49
Anexo 27 – Excerto da 11ª Planificação – contexto jardim de infância I (30 de maio de 2016).....	49
Anexo 28 – Excerto da 5ª Planificação – contexto jardim de infância II (6 de novembro de 2016).....	50
Anexo 29 – 1ª Reflexão – contexto jardim de infância I (22, 23, 24, 29 de fevereiro, 1 e 2 de março de 2016).....	51
Anexo 30 – 6ª Reflexão – contexto jardim de infância I (11 a 13 de abril de 2016).....	52
Anexo 31 – Excerto da 3ª Planificação – contexto jardim de infância II (26 de outubro de 2016).....	52
Anexo 32 – 5ª Reflexão – contexto jardim de infância II (17 a 19 de outubro de 2016)	53
Anexo 33 – 3ª Reflexão – contexto jardim de infância II (3 e 4 de outubro de 2016)...	54
Anexo 34 – Projeto: “O papel”: teia de ideias (4 de maio de 2016).....	55
Anexo 35 – Projeto: “O papel”: O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos descobrir? (9 de maio de 2016).....	55
Anexo 36 – Projeto: “O papel”: pesquisas na internet realizadas por Mi. (5 anos), Pet. (3 anos), H. (3 anos), V. (3 anos), L. (5 anos), J. (5 anos), Mat. (3 anos), P.Me. (3 anos), Sh. (4 anos) e M. Mi. (3 anos). (17 de maio de 2016).....	56
Anexo 37 - Projeto: “O papel”: conclusões retiradas após o visionamento do filme “De onde vem o papel?”.....	57
Anexo 38 – Projeto: “O papel”: excerto da 9ª Planificação (23 de maio de 2016).....	58
Anexo 39 - Projeto: “O papel”: convite a Vera Quaresma.....	58
Anexo 40 - Projeto: “O papel”: obras de arte de So. (3 anos) e de J. (5 anos) baseadas na obra de arte “O Caracol”, de <i>Matisse</i> .....	59
Anexo 41 – Projeto: “O papel”: registo final.....	60
Anexo 42 – Projeto: “Quiquiriqui”: os pintos”: O que sabemos? O que queremos saber?	61
Anexo 43 – Projeto: “Quiquiriqui”: os pintos”: como vamos descobrir? Quando?.....	61
Anexo 44 – Projeto: “Quiquiriqui”: os pintos”: resultado da pesquisa nos livros da sala.....	61
Anexo 45 – Projeto: “Quiquiriqui”: os pintos”: resultado das pesquisas na internet.....	62

Anexo 46 – Projeto: “Quiquiriqui”: os pintos”: pesquisas realizadas em casa pelas crianças, com a família.....	63
Anexo 47 – Projeto: “Quiquiriqui”: os pintos”: registo da visita à casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos).....	64
Anexo 48 – Projeto: “Quiquiriqui”: os pintos”: registo da vinda dos pintainhos para a sala.....	65
Anexo 49 – Projeto: “Quiquiriqui”: os pintos”: desenho elaborado por Y. (3 anos).....	65
Anexo 50 – Projeto: “Quiquiriqui”: os pintos”: registo das aprendizagens realizadas ....	66

## Índice de Figuras

Figura 1 – Livro introduzido na “Sala das Surpresas”, “Selva Divertida” (Tickle, 2012).....	20
Figura 2 – Fase I: rasgar o jornal em pedaços.....	56
Figura 3 – Fase II: adicionar água aos pedaços de jornal.....	56
Figura 4 – Fase III: triturar, com a varinha mágica, os pedaços de jornal até obter uma pasta.....	57
Figura 5 – Fase IV: colocar a peneira na pasta de papel.....	57
Figura 6 – Fase V: retirar a peneira com a pasta de papel.....	57
Figura 7 – Fase VI: colocar a peneira em cima do pano, para que a pasta passe para o pano .....	57
Figura 8 – Fase VII: colocar a o pano com a folha de papel no estendal.....	57
Figura 9 - Projeto “O papel” - crianças com animais feitos em <i>origami</i> (gatos).....	59
Figura 10 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - pesquisa na internet.....	63
Figura 11 - Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - elaboração do bolo de chocolate.....	64
Figura 12 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - tabela dos animais da história “Quiquiriqui”.....	65
Figura 13 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - crianças com os fatos e os adereços para o teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009).....	65
Figura 14 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - duas crianças do 1º CEB a colocar novas aparas na gaiola dos pintos.....	66
Figura 15 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - as crianças a pintarem o friso dos pintainhos.....	67
Figura 16 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - registo do comprimento de um pinto (no dia 28/11/2016 e no dia 6/12/2016).....	68
Figura 17 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - registo da altura de um pinto (no dia 28/11/2016 e no dia 6/12/2016).....	68
Figura 18 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - placard com as informações e atividades realizadas.....	70

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (30.11.2015).....	21
Gráfico 2 – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (1.12.2015).....	21
Gráfico 3 – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (2.12.2015).....	22
Gráfico 4 – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (9.12.2015).....	22
Gráfico 5 – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (14.12.2015).....	22
Gráfico 6 – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (15.12.2015).....	23
Gráfico 7 – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (16.12.2015).....	23
Gráfico 8 – Interação da criança B. com o livro “Selva Divertida” nos 7 momentos de observação.....	24
Gráfico 9 – Tipos de movimentos corporais da criança B. com o livro “Selva Divertida” nos 7 momentos de observação.....	25

## Índice de Quadros

Quadro 1- Número de cada vídeo e sua duração.....	19
Quadro 2 – Quantidade de interações através de movimentos corporais, por dia de observação.....	26
Quadro 3 – Diário de grupo do dia 2 de novembro de 2016.....	48
Quadro 4 – Projeto “O papel”: propostas de atividades (3ª fase).....	53
Quadro 5 – Projeto: “O papel”: o que descobrimos.....	60
Quadro 6 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - propostas de atividades .....	62

# Índice de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

PP – Prática Pedagógica

# Introdução Geral

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica em contexto de Educação de Infância (Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II), tendo como objetivo relatar de forma reflexiva o meu percurso formativo, revelando as experiências vividas ao longo de três semestres (ano letivo 2015/2016 e 1º semestre 2016/2017). O relatório encontra-se dividido em duas partes: a parte I, denominada Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, corresponde ao percurso realizado em contexto de creche e apresenta dois capítulos. O primeiro capítulo corresponde às principais aprendizagens realizadas no contexto de creche e o segundo capítulo apresenta o ensaio investigativo realizado em contexto de creche sobre a interação da criança com o livro.

A parte II, denominada Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância corresponde ao percurso realizado em jardim de infância - I (IPSS) e jardim de infância - II (rede pública) e apresenta um grande capítulo que integra as aprendizagens, experiências e os projetos desenvolvidos em cada um destes contextos com as crianças e restante equipa educativa.

Por fim, apresenta a conclusão e a respetiva bibliografia consultada.



## **Parte I – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche**

A primeira parte deste relatório é constituída por dois capítulos, ambos referentes ao meu percurso na Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP) em contexto de creche. O capítulo I apresenta as principais aprendizagens concretizadas em contexto de creche e o capítulo II apresenta o ensaio investigativo realizado com uma das crianças da sala de 1/2 anos da Instituição Particular de Solidariedade Social onde realizei a minha Prática Pedagógica. Este estudo visou identificar e descrever o tipo de interações de B. (22 meses) com o livro “Selva Divertida” (Jack Tickle, 2012).

### **Capítulo I- Creche: contexto de ação e aprendizagens realizadas**

Neste capítulo irei refletir sobre as aprendizagens realizadas em contexto de creche a partir da experiência vivida com as crianças e adultos da “Sala das Surpresas” da Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) onde realizei a minha Prática Pedagógica. Começarei por apresentar uma breve contextualização da instituição, de seguida irei refletir sobre o processo de adaptação da criança ao espaço creche e sobre a relação entre o educador e a criança.

#### **1. Contextualização da Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche**

A minha Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche foi realizada numa IPSS da região de Leiria. Esta instituição é constituída por 4 salas: o berçário (“Sala dos Mimos”), a sala de 1-2 anos, com fraldário (“Sala das Surpresas”), a sala de 2-3 anos, com fraldário (“Sala da Amizade”) e a sala 3-5 anos (“Sala da Criatividade”). Ao entrar na instituição podemos ver, para além destas salas, a receção, o gabinete de direção, o gabinete de educadores, um wc para os funcionários, um wc para as visitas, um wc para as crianças, uma cozinha, um refeitório, um salão polivalente, uma lavandaria, um parque exterior e uma garagem.

Na sala onde realizei a minha Prática Pedagógica, a “Sala das Surpresas”, habitavam 11 crianças com idades entre 1 e 2 anos, uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Esta sala era ampla, deixando espaço livre para que a criança gatinhasse, baloiçasse e andasse (Post & Hohmann, 2003).

Em termos de recursos físicos, tinha um fraldário com duas sanitas e com gavetas de arrumação, um lavatório, uma banheira, uma pia de despejos e móveis de apoio (onde estavam guardados bacios que, por vezes, eram colocados junto das sanitas).

Esta sala tinha acesso a um parque exterior exclusivo para as crianças desta sala que estava delimitado por uma cerca de madeira. Este parque tinha equipamentos para as crianças, tais como, baloiços, uma casa de plástico ou triciclos sem pedais. Post e Hohmann (2003) afirmam que os bebés e as crianças precisam de brincar no exterior todos os dias, uma vez que esse é um espaço repleto de oportunidades de explorações sensório motoras.

O grupo de crianças era constituído por 5 crianças do sexo feminino e 6 do sexo masculino e, no momento em que comecei a frequentar esta sala, o grupo encontrava-se em fase de adaptação à rotina e uma das crianças, designada por D. (10 meses), estava em fase de adaptação à instituição, visto ter entrado naquele momento para a creche.

No início da minha Prática Pedagógica, 4 crianças não andavam (Cl. 11 meses; E. 11 meses; D. 10 meses; S. 12 meses), optando por gatinhar (por vezes apoiavam-se nos móveis e colocavam-se de pé com a ajuda do adulto).

Todas as crianças reagiam ao seu nome e gostavam de brincar sozinhas, revelando dificuldade em partilhar objetos/brinquedos. Encontrando-se junto de outras crianças, realizavam brincadeiras paralelas, observando e aprendendo com os pares. Todas as crianças emitiam sons, mas duas delas de uma forma mais perceptível (B. e Ju. com 20 meses, as crianças mais velhas desta sala).

Todas revelavam interesse pela música (quando ouviam música moviam o corpo, sorriam e quando terminava uma canção ou música batiam palmas e faziam uma pausa esperando pelo próximo momento musical). Este facto foi visível durante o tempo em que permaneci nesta sala de atividades, como refleti na reflexão 14 (ver anexo 1):

“ ... D. (14 meses) é uma criança que permanece sossegada num espaço e ao ouvir as músicas que lhe são familiares começou a abanar o seu corpo, mostrando assim agrado por este momento. Outras crianças (B. , 24 meses; Di., 21 meses; C., 19 meses) reagem também ao som da música, dançando, dando voltas e quando a música termina colocam o dedo perto do ouvido e deixam de dançar, à espera que volte a música.”

Considerando a vivência tida neste espaço, com estes intervenientes, optei por focar esta reflexão em duas dimensões importantes de trabalho do educador de infância na valência de creche: a adaptação da criança ao espaço creche e a relação entre educador e criança neste mesmo contexto.

### 1.1. Adaptação da criança ao espaço da creche

A adaptação a um novo espaço poderá ser muito difícil para a criança. O educador que recebe a criança na sala deve estar preparado para a diversidade de respostas comportamentais de cada criança de forma a ajustar a sua ação às necessidades de cada uma.

Para Portugal (1998), uma criança que começa a frequentar a creche perde os seus pontos de referência, podendo sentir angústia, desconforto e sofrimento. Para Marques (2012), o papel dos pais é determinante neste processo contribuindo (ou não) para a adaptação da criança ao espaço e ao convívio com os outros (crianças e adultos).

Nos primeiros dias em creche a criança tem todo o direito em protestar, chorar e não largar os pais, descontrolar a sua alimentação e o seu sono. À partida, estes sintomas vão diminuindo à medida que vai conhecendo o espaço e as pessoas. O conhecimento progressivo da pessoa que passará a permanecer mais tempo com ela, ajuda-a a estabelecer novos pontos de referência. De acordo com a autora supracitada, as crianças mostram mais ansiedade na separação durante os primeiros dias (os primeiros 4 a 18 dias de permanência na creche) negando afetos, chorando, mostrando tristeza e interesse reduzido pelo que lhe é proposto e rejeitando a interação educador-criança, a partir desse período, a criança adaptando-se, fica bem e feliz na creche.

De acordo com Rapoport e Piccinini (2001), umas crianças adaptam-se melhor que outras ao novo espaço. Os mesmos autores relatam vários fatores que influenciarão as reações diversificadas de cada criança perante o local que irá frequentar (diferenças individuais por exemplo, sexo, idade; qualidade da relação mantida com os pais antes e depois da separação; condições nas quais a criança recebe cuidados; duração da separação e grau de privação; sentimentos e atitudes dos pais) e referem que a adaptação é difícil para a criança, mas também para a família e para a educadora, pois irá provocar reorganizações e mudanças na vida diária de todos. Portugal (1998) salienta que para um maior sucesso no momento de adaptação da criança à creche é necessário criar um campo de relação entre a criança, a creche e a família.

Durante a Prática Pedagógica procurámos, a minha colega de PP e eu, planificar vários momentos de interação entre a família e as crianças da sala, com o intuito de facilitar o processo de adaptação da criança à creche. Por exemplo, no dia 30 de novembro de 2015, na 8ª planificação (ver anexo 2) propusemos a vinda da mãe de D. (11 meses) à sala para contar uma história ao restante grupo. Esta parceria demonstrou a relação creche/família, mas também mostrou à família o decorrer do dia na sala de atividades, proporcionando-lhe mais confiança e alívio ao deixar a criança neste espaço.

Esta relação beneficia todos os intervenientes educativos: a criança sente-se (mais) segura, o educador (mais) confiante no trabalho que está a fazer e a família (mais) aliviada por confiar o seu filho nesta equipa.

Durante a minha Prática Pedagógica foi possível observar a relação existente entre estes três elementos, tal como referi na minha 12ª reflexão (ver anexo 3):

“(…) a exibição de (…) trabalhos realizados com a ajuda dos pais, que acaba por ser a exposição de algo que lhes é familiar, fazendo com que as crianças se sintam bem neste espaço e que o torna ainda mais familiar e convidativo. Sem ter pensado neste aspeto a árvore tornou-se algo com figuras de referência, que é algo que as crianças valorizam, como foi o caso do E. (14 meses) deslocava-se para junto da árvore e tocava na bola realizada com os seus pais, é lhe familiar.

Ainda em relação ao trabalho realizado em equipa, entre pais e filhos, torna a creche e a família mais próximos e também um auxílio no desenvolvimento de cada criança. Como afirma Martins (2014, p.42) «Quando as famílias acompanham regularmente o processo de educação exercido nas instituições, colaborando nas atividades do grupo (...) e estabelecendo constantemente uma partilha de informação com os educadores, torna-se possível que as crianças tenham um melhor desempenho a nível escolar e, também, pessoal»”.

Sabendo de antemão que a adaptação a um espaço novo poderá ser um processo difícil para os seus intervenientes, Rapoport e Piccinini (2001, p.93) apresentam algumas propostas para minimizar o desconforto deste momento:

“(…) aumento gradativo no número de horas que o bebê fica na creche ao longo da primeira e segunda semana; a cada dia da semana começar a adaptação de apenas uma ou duas crianças, evitando que todas cheguem no primeiro dia; permitir a presença de um familiar durante a adaptação, no início na própria sala e depois na sala de espera da creche; permitir que o familiar participe das primeiras refeições na creche; manter o número

reduzido de bebês e crianças pequenas por cada educadora; evitar ao máximo a troca de educadoras facilitando uma relação estável.”

Tal como afirmo na reflexão 2 (ver anexo 4):

“ (...) Encontra-se uma criança em fase de adaptação, à qual os pais e a criança vão visitar a instituição e permanecem algum tempo na sala, de modo a que a criança comece a conhecer os seus “futuros colegas”, a educadora, a auxiliar e o local onde irá permanecer. Truchis (1988), citado por (Portugal, 1998, pp. 183-184), «considera que as dificuldades da criança são menores se lhe é permitido um conhecimento progressivo da pessoa que se ocupará dela, sendo o adulto alternativo experienciado como próximo da mãe, seu representante ou de alguma forma em continuidade da mãe»”.

Também Santos (2012), defende que é importante que os pais façam visitas à creche e que levem a criança à creche antes da criança a frequentar, de modo a mostrar-lhe que é um local seguro, familiarizando-a com os colegas e com o educador, ajudando-a a sentir o espaço como seu.

## 1.2. Relação entre educador e criança

Um outro aspeto que acho importante refletir, ainda que já mencionado no ponto anterior, é a relação estabelecida entre o educador e a criança em contexto de creche.

O educador tem como compromisso “proporcionar a liberdade intelectual às crianças com vista ao progresso social” (Romano, 2011, p. 22), integrar o indivíduo na sociedade, criar um cidadão com autonomia e pensamento próprio. Conforme o autor supracitado (pp. 18-19), um educador “não se limita à ideia de «entreter» e transmitir conhecimentos acabados e inflexíveis às crianças mas abrange principalmente a formação de futuros cidadãos autónomos”.

A sociedade contemporânea solicita um educador de infância apto para alterar a sua prática consoante a cultura e a história, ou seja, capaz de se adaptar às constantes mudanças da sociedade, de envolver as crianças no seu processo educativo, contribuindo para que não usem apenas a memória mas o raciocínio e o pensamento crítico no processo de tomada de decisões.

De acordo com Marques (1986), o educador deve ser capaz de proporcionar às crianças indicações exatas, claras, dando-lhe *feedback* sobre a sua ação e proporcionando-lhe tarefas ajustadas às suas capacidades num espaço ordenado e limpo.

Com esta PP pude ter a percepção do que é ser educador de infância, em contexto de creche. Face à experiência tida, concordo com Santos (1981) citado por Portugal (1998, p. 196) quando afirma que:

“vá longe a ideia que gostar de crianças seria o indicador preferencial em alguém que se propunha preparar para esta carreira. [...] vá de longe a ideia, em consequência da anterior, que as candidatas a educadoras eram aquelas que não conseguiram ir mais além. Por falta de capacidade ... Pois a realidade mostra tudo ao contrário”.

As crianças precisam de explorar o mundo que as rodeia e, para que isso aconteça, é necessário que os pais e educadores a encorajem, estabelecendo com elas relações calorosas e respeitadoras, pois só assim é que as crianças “aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras. Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas” (Post & Hohmann, 2003, p. 40). Neste sentido, concordo com Portugal (1998) quando afirma que o crescimento pessoal se reflete numa atmosfera positiva e afetuosa e que o educador deve dar apoio, orientar e atuar como um recurso facilitador na atividade da criança, considerando as características individuais das crianças na planificação da sua ação educativa.

Assumindo que a Educação de Infância tem um papel importante na construção da identidade da criança, a mesma autora, na mesma obra, defende que é importante estabelecer laços de vinculação entre criança/ adulto para a construção da autoestima e da identidade da mesma. De acordo com Franco, Almeida e Cabrita (2014), esta relação afetiva entre criança/ adulto (relação de vinculação) constitui o recurso fundamental no trabalho com a criança. Para Post & Hohmann (2003), os educadores observam diariamente as crianças, recolhem informações relacionadas com os seus interesses e utilizam-nas em intervenções futuras, centradas, desejavelmente, nos interesses das crianças.

O adulto deverá, assim, aprender a descodificar os sinais e comportamentos da criança (e vice-versa), processo relacional que leva tempo. Este tempo de construção de relação afetiva vai permitindo não apenas melhores cuidados, como também a construção de relações intensas e responsivas com cada criança.

Ao longo da Prática Pedagógica fui percebendo o quanto é importante estabelecer uma relação individual com cada criança. Procurando conhecer e ajustar-me às características individuais de cada criança, através, por exemplo, da elaboração do desafio semanal (ver

anexo 5), relacionado com a minha interação com J. (17 meses), foi possível estar atenta à especificidade desta criança, ajustando-me às suas características. Por exemplo, através da minha autoavaliação, referente a este desafio, constatei que esta criança revelava que tinha preferência em brincar sozinha, o que não a impedia de comunicar e estar na presença do adulto.

Houve, ainda, outras crianças que me desafiaram em termos relacionais, levando-me a repensar as estratégias de proximidade a utilizar. Como afirmo na reflexão 7 (ver anexo 6):

“No que diz respeito à relação com o grupo de crianças, noto que de semana para semana a relação está a ser de maior confiança, o que facilita nas interações com estes, pois assim consigo perceber qual a melhor forma de trabalhar com este grupo. Por exemplo quando chegava o momento de Di. (19 meses) lavar as mãos este fazia uma “birra”, deitando-se no chão a chorar e agora com a convivência e com a relação que está a ser construída, é possível perceber qual a melhor forma de o abordar, e neste caso será levar um brinquedo com ele, mas coloca-lo no bolso no momento de lavar as mãos”.

A reflexão 10 (ver anexo 7) revela a minha preocupação em ajustar a minha prática às características individuais de cada criança, tal como defende Portugal (1998).

“Esta semana fui eu a intervir e sinto que estou cada vez mais à vontade com o grupo, conseguindo perceber qual a melhor forma de agir com cada criança, pois cada uma é individual e única, que precisa de atenção e de se sentir bem no espaço e com as pessoas que ocupam também esse lugar”.

Portugal (1998) refere, ainda, que o educador apoia, orienta e atua de modo a facilitar o desenvolvimento de cada criança. Para que isso aconteça de forma natural, o educador terá de conhecer o grupo de crianças com quem está a atuar (por exemplo, identificar o choro de cada criança, sabendo responder-lhe, acalmando-a ou satisfazendo-lhe necessidades e ajudando-a a confiar nos outros) e de considerar o tamanho do grupo (quando os grupos são mais pequenos existe uma maior promoção do bem-estar socio-emocional da criança). Para Franco, Almeida e Cabrita (2014), o educador deve ser alguém que transmite segurança física, proteção de doenças físicas e psíquicas, será alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, de gestos, de palavras e de atitudes, valorizando o potencial da criança. Como referi na reflexão 2 (ver anexo 4):

“(…) Ainda na segunda feira as crianças brincaram no recreio à qual tentei estar em contacto com elas, brincando e conversando com as mesmas, de modo a estabelecer uma ligação de confiança. Como afirma Papalia, Olds e Feldman (2001), citados por (Macedo, 2015, p. 10) é importante ter em atenção as relações que são estabelecidas com as crianças, pois estas podem influenciar fortemente o comportamento das mesmas (…).”

E na reflexão 13 (ver anexo 8):

“Esta semana a principal interveniente foi a Raquel e considero que ao longo destas semanas cada vez me sinto melhor com o grupo e consigo chegar a cada um quando necessitam, dando o melhor de mim a cada criança. Concordando assim com Antunes e Ferreira (2009, p.17) que afirmam que «O educador passa a conhecer o grupo e a acumular um conjunto cada vez maior de conhecimentos específicos úteis sobre cada um deles» ”.

Ao longo da Prática Pedagógica tentei transmitir segurança e confiança às crianças tal como ficou espelhado na reflexão 8 (ver anexo 9) realizada em contexto creche:

“Eu noto que de dia para dia me sinto mais à vontade com o grupo de crianças e que está a ser estabelecida uma relação entre mim e as crianças, estas encontram-se à vontade com a minha presença, realizando as brincadeiras na minha companhia e procuram-me quando necessitam e sem problema em fazê-lo”.

A propósito da relação educador/criança, Post e Hohmann (2003) sugerem a criação de um clima de confiança (começando por tocar, segurar, falar e brincar de forma calorosa e tranquila. As crianças pequenas podem não compreender o que o adulto diz, mas compreendem a sua linguagem corporal); defendem que o educador deve manifestar prazer nas interações que tem com as crianças, ser genuinamente brincalhão e desfrutar desta companhia em vez de ser rígido e exigente; o educador de infância deve responder de forma facilitadora às necessidades e às chamadas de atenção das crianças (de modo a que as crianças percebam que podem contar com ele para obter resposta aos seus pedidos) e, mesmo estando ocupado com outro assunto, pode tranquilizar a criança através de um olhar, de palavras ou de uma ação mais direta (pegar ao colo, abraçar, acariciar). O educador deve dar tempo às crianças para interagir e responder à sua maneira (pois cada criança tem o seu ritmo), deve apoiar as relações das crianças com os colegas e com outros adultos, quando estes se encontram a brincar ou a interagir com outros educadores.

Conforme Portugal, (1998, p. 180) “o educador fornece (...) um modelo alternativo de relação social contribuindo assim para o desenvolvimento das suas competências. E, mesmo que a ligação parental seja segura, uma ligação adicional também segura provavelmente promove o desenvolvimento das competências da criança”.

Franco, Almeida e Cabrita (2014) mencionam que a intencionalidade de interações educador/criança determina a qualidade na prática pedagógica, facto que pude constatar ao longo da minha PP pois a partir da criação de uma relação de proximidade afetiva com cada criança a minha intervenção foi-se tornando natural e espontânea.

Durante esta PP pude ainda constatar que é necessário conhecer as crianças, percebendo o seu nível de desenvolvimento de modo a identificar as suas dificuldades, facilidades e interesses (avaliar o seu desenvolvimento), auxiliando cada uma delas a realizar novas aprendizagens. Neste sentido, a realização de vários exercícios de avaliação e de planificação permitiu que aprendesse em ação, superando dificuldades (encarando-as como desafios). Por exemplo aprendi a criar relação com determinada(s) criança(s); aprendi que o educador pode cuidar e educar - concordando com Franco, Almeida e Cabrita (2014, p. 47) quando afirmam que “Educar e cuidar constitui uma relação indissociável”; aprendi que uma planificação de propostas educativas deverá centrar-se nos interesses da criança, fomentando o seu desenvolvimento e aprendizagem.

## **Capítulo II – Ensaio investigativo: interação da criança com o livro**

Neste capítulo irei apresentar o ensaio investigativo realizado em contexto de creche com uma criança de 22 meses. Começo por apresentar o enquadramento teórico sobre a temática em estudo (a interação criança/objeto na primeira infância) para depois dar a conhecer a metodologia, os resultados e a sua discussão.

### **1. Interação criança-objeto na primeira infância**

A primeira infância (0/3 anos) é a fase mais determinante no desenvolvimento da criança, uma vez que é neste período da vida que são construídas as bases para o desenvolvimento intelectual e emocional (Franco, Almeida, & Cabrita, 2014). É a fase em que a criança procura conhecer-se e conhecer o mundo que a rodeia, desconhecendo o ambiente que a circunda, tudo o que vai encontrando ao seu redor é novidade que urge satisfazer.

Post e Hohmann (2003) referem que a psicóloga infantil Selma Fraiberg, em 1959, defendia que os bebés e as crianças pequenas tinham sede de experiências sensoriais, procurando explorar objetos através da utilização dos 5 sentidos. De acordo com os autores referidos anteriormente e com Papalia, Olds e Feldman (2006), esta exploração permite à criança descobrir o funcionamento e as propriedades dos objetos e ajuda-a a compreender que os objetos permanecem no mesmo lugar mesmo não estando no seu campo visual (permanência do objeto).

Para Roque e Rodrigues (2005), quando o objeto é desconhecido a criança tem uma série de explorações e contactos para o compreender: procura descobrir a sua textura, o seu tamanho, a sua forma, construindo uma conceção (mais) madura do mundo físico e das suas propriedades.

Ao interagir com o que a rodeia (pessoas e objetos) “(...) através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções (...)” (Post & Hohmann, 2003, p. 23), a criança vai construindo a sua autonomia e independência (Dias, Correia, & Marcelino, 2009), ou seja, vai construindo conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o meio. Conforme defendem Papalia, Olds e Feldman (2006, p.199), as crianças

vão desenvolvendo a consciência “de que elas mesmas existem separadamente dos objetos e das outras pessoas”.

Quando a criança se encontra disponível e quando tem interesse na atividade, ela investe na relação e na ação sem que seja necessário a intervenção do adulto. Conforme Vayer e Coelho (1996), a unidade sujeito-objeto leva a criança a experimentar a realidade e a extrair informações que desenvolverão o seu conhecimento do mundo.

De acordo com Kamii (1996), a criança aprende colocando as coisas da realidade em relação com os conhecimentos anteriores, de modo a que a informação e o conhecimento adquirido anteriormente se relacionem (não funcionando de forma isolada).

À medida que a criança vai crescendo, torna-se menos dependente do adulto e vai aumentando o número de interações (começa a deslocar-se e a relacionar-se com as pessoas, objetos e espaços que lhe interessam). Paralelamente a estas mudanças a criança começa a expressar as primeiras palavras, com as implicações que essa aquisição acarreta ao nível da interação (Dias, Correia, & Marcelino, 2009). Nas palavras de Franco, Almeida e Cabrita (2014, p. 17) “[a criança] ... encerra um ser social que se alimenta de interacções”, para se conhecer enquanto ser individual e conhecer o mundo que a rodeia. Para Kamii (1996) os objetos são a fonte do conhecimento físico (o que obtemos através da exploração do objeto na sua realidade) e o sujeito é a fonte do conhecimento lógico-matemático (construído pela própria atividade da criança; relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, agindo sobre ele). Para esta autora, a única forma que a criança tem para descobrir as propriedades físicas do objeto é agindo sobre eles, apertando-os, empurrando-os, puxando-os, sacudindo-os. Esta ideia é corroborada por Diekmeyer (1998) quando refere que a criança experimenta os objetos de modo a ver o que acontece e para conhecer as suas propriedades. E “quanto mais os objectos forem pertinentes nas suas formas, no seu volume, no seu contacto... mais a criança se sentirá envolvida e mais as actividades que eles permitem serão coerentes e enriquecedoras para cada um” (Vayer & Coelho, 1996, p.14).

### 1.1. Interação da criança com os livros

Na primeira infância um dos objetos prediletos da criança é o livro. Perante o livro infantil, a criança tem tendência a observá-lo, a tocá-lo, a procurar alcançá-lo (agarrando nas páginas), a levá-lo à boca. Quando o seu desenvolvimento lhe permite, a criança senta-se e aprecia a sua leitura, desfolhando as páginas, fazendo pausas, observando a

composição da imagem, expressando oralmente as suas emoções e pensamentos (Avô, 1988) e/ou imitando o adulto quando esta leitura é partilhada.

Enquanto motor da literacia infantil, a interação da criança com o livro revela-se como um campo de interesse no trabalho com crianças em contexto de creche (Post & Hohmann, 2003).

### *1.1.1. Literacia emergente na 1ª infância*

Literacia emergente é designada, segundo Fernandes (2005, p.8), por “um conjunto de saberes adquiridos na interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas”, sendo fundamental para o sucesso da aprendizagem formal da leitura e da escrita. Até à entrada na escola, a criança apercebe-se do poder que o livro tem e explora-o. Esta exploração permite desenvolver competências de linguagem oral, conhecimento acerca do material impresso e competências de processamento fonológico, três competências importantes para o sucesso futuro de tarefas de leitura e escrita.

Para Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996, p. 4), a literacia é entendida como o uso da informação que se encontra impressa e escrita. Permite conviver em sociedade, (atingindo os objetivos pessoais) e desenvolver conhecimentos próprios, ou seja, representa todas as “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)”. Azevedo (2009, p. 1) concorda com os autores referidos anteriormente, acrescentando ainda que “a literacia incluirá também a capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénua”.

Para Heath (1983) e Wells (1981), citados por Spodek (2002), o desenvolvimento da literacia dependerá da espontaneidade das crianças nas diferentes interações que vai estabelecendo - a promoção da literacia dependerá da própria exploração da criança e da colaboração/apoio dos adultos nesta mesma exploração. Neste sentido, defende-se que o educador deverá proporcionar às crianças situações de descoberta espontânea, natural e prazerosa, de modo a que a função da escrita e da leitura não seja “somente um processo de aprendizagem centrado no domínio da ortografia e da aplicação e compreensão das regras gramaticais e da expressão da linguagem” (Pessanha, 2001, pp. 68-69), mas um momento de exploração, fruição, de construção de conhecimento e de desenvolvimento de capacidades de literacia. De acordo com Fernandes (2007), uma criança que desde o

nascimento até cerca dos oito anos, realiza experiências linguísticas encontra-se a desenvolver a sua literacia.

As crianças, ao terem um contacto precoce com os livros, terão uma enorme satisfação no momento em que lhes for lido um livro, podendo solicitar ao adulto a leitura do mesmo livro várias vezes seguidas (Post & Hohmann, 2003). Neste sentido, a linguagem é desenvolvida em conjunto com a literacia da criança, sendo um resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento ativo da criança. Não é realizado um “ensino formal” para que as crianças aprendam a falar, ouvir, escrever ou ler. De acordo com Honmann e Weikart (2004, p.526), “Quando as crianças se encontram num ambiente onde a comunicação, escrita e oral, é valorizada, adquirem uma profunda vontade de dominar a linguagem”.

Para Fonseca (1986), quando uma criança interage com um livro estabelece uma relação com este objeto, podendo interagir de forma verbal (atividade expressiva através de palavras) e/ou não-verbal, atividade expressiva aquém de palavras (Alcântara, Côco, Gonçalves, & Piffer, 2011; Mesquita, 1997). Para Silva, Brasil, Guimarães, Savonitti e Silva (2000, p.52), a forma verbal é “expressa pela linguagem falada ou escrita”.

Não verbalmente, a criança pode interagir através do olhar, do toque e/ou de movimentos corporais. Para Papalia, Olds e Feldman (2006), a interação não verbal, nomeadamente a interação através de movimentos corporais, permite à criança revelar a sua personalidade e exprimir as suas emoções. Reforçando esta ideia, Silva, Brasil, Guimarães, Savonitti e Silva (2000, p.53) referem que a interação não verbal “envolve todas as manifestações de comportamento não expressas por palavras, como os gestos, expressões faciais, orientações do corpo, as posturas, a relação de distância entre os indivíduos e, ainda, organização dos objetos no espaço”.

### *1.1.2. Características de um livro infantil*

Considerando as características de desenvolvimento da criança pequena, é desejável que os livros tenham alguma durabilidade e resistência (folhas grossas), sejam de fácil manipulação, de cartão ou de pano e desejavelmente, apresentem imagens pouco trabalhadas, com animais e/ou (outros) objetos familiares: brinquedos e objetos do seu dia-a-dia e letras grandes (Diekmeyer, 1998; Saraiva, 2001).

Conforme Saraiva (2001), para que um livro infantil cause impacto na interação com a criança, são necessários vários aspetos. Em primeiro lugar, temos os aspetos materiais,

visto que é através das impressões visuais e táteis (capa, tamanho, peso, espessura, qualidade do papel, número de páginas, equilíbrio entre ilustração e texto, tamanho e tipo de letras usados, técnicas de ilustração e as cores) que ocorre interação. A ilustração é outro dos aspetos a ter em conta, visto que a “ilustração estimula o raciocínio e a criatividade do leitor” (*ibidem*, p.76). Os livros devem, assim, conter mais ilustrações do que texto, quando são destinados a crianças pequenas.

No que diz respeito ao texto, o mais adequado segundo o autor supracitado, deverá conter *parlendas* (rimas ou ditos instrutivos), quadras ou cantigas de roda, promovendo um processo inconsciente de identificação.

Considerando o livro como objeto de interação significativo para a criança na primeira infância, procurou-se apresentar e descrever as interações de uma criança com um livro novo introduzido na sala.

## 2. Metodologia

Segundo uma metodologia qualitativa, este estudo “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56) procurando desenvolver conceitos, ideias e entendimentos a partir dos dados recolhidos. Realizando uma exploração profunda e exaustiva de um fenómeno, recolheram-se informações de uma forma ampla e detalhada (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015; Silva & Meneses, 2005; Sousa & Baptista, 2011).

Como afirma Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015), o estudo de caso é um método privilegiado para fenómenos ou acontecimentos sociais e o contexto natural onde está inserido é o cenário para a recolha de dados.

### 2.1. Contexto/ questão de investigação/objetivos

Este ensaio investigativo surgiu no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no Instituto Politécnico de Leiria, numa Instituição Particular de Solidariedade Social na região de Leiria. Ao longo do 1.º semestre do ano letivo 2015/2016, tive oportunidade de estar em interação com 11 crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos e de observar a resposta das crianças perante objetos pertencentes à sala ou advindos do exterior. Durante dois meses observei as interações deste grupo de crianças e, de facto, cada criança

explorava os objetos à sua maneira, conforme as suas capacidades e interesses. Um dos objetos que suscitava grande interesse a este grupo de crianças eram os livros que se encontravam guardados numa gaveta de fácil acesso.

Verifiquei que B., uma menina de 22 meses (em novembro de 2015), revelava muito entusiasmo com os livros. Face a esta observação pensei: “Se colocar um livro novo na sala de atividades, quais serão as interações que B. estabelecerá com este objeto?” Definida esta curiosidade, selecionei B. como participante deste ensaio investigativo e, após anuência dos pais e da educadora de infância cooperante, dei início a este estudo qualitativo que visou apresentar e descrever o tipo de interações que uma criança de 22 meses estabeleceu com um livro novo, introduzido na sala de atividades da creche.

## 2.2. Participante

Participou neste estudo uma criança, do género feminino (B.) com 22 meses (em novembro de 2015) que vivia com os pais e com a irmã de 7 anos de idade.

Em termos de desenvolvimento, B. dominava totalmente a marcha e deslocava-se com facilidade e com agilidade pelo espaço da sala. Era uma criança que percebia quais as funções dos objetos familiares, reconhecendo-os, indicando-os e brincando com eles (Avô, 1988). Revelava gostar de explorar livros, folheando-os sem os rasgar (Diekmeyer, 1998) e deslocando-se até ao adulto para, com ele, partilhar as suas leituras. B. dizia palavras relacionadas com pessoas ou objetos ausentes (Young, 2010), nomeadamente o nome das outras crianças que frequentavam a mesma sala de atividades e também alguns animais.

## 2.3. Instrumentos de recolha e análise de dados

Para a realização deste ensaio investigativo, optou-se pela observação direta e participante realizada através do registo audiovisual. A observação direta é definida por Quivy e Campenhoudt (1995, p.164) como, “aquela que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações”. A observação participante, segundo Sousa e Baptista (2011, p.89), é quando “o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspetiva/leitura”. Os dados recolhidos por esta via foram corroborados por uma entrevista semi-estruturada (à educadora de infância cooperante) e pela resposta a um questionário enviado aos pais da participante em estudo. Para Quivy e Campenhoudt (1995, p.70), a entrevista serve “para encontrar

pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho”, ou seja, para descobrir aspetos a ter em consideração na investigação. A entrevista semi-estruturada é composta por um guião, com perguntas a abordar na entrevista, podendo dar liberdade ao entrevistado de comunicar sem fugir muito do tema (Sousa & Baptista , 2011). Já o questionário é visto, pelos mesmos autores, como um instrumento de investigação, composto por várias questões, que procuram recolher informações sobre um determinado tema.

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo que contemplou duas categorias (interação verbal e interação não verbal). Como subcategoria da interação verbal encontrou-se a interação através da produção de sons (emissão de sons definidos e indefinidos) e como subcategorias da interação não verbal as subcategorias: i) interação através do toque (interação com qualquer parte do corpo, mãos, braços, pernas, barriga, costas,...), ii) interação através do olhar (interação através do contato visual), iii) interação através de movimentos corporais (interação através de movimentos corporais como, apontar, abrir a boca, colocar a língua de fora, colocar as mãos na cara, movimentar as mãos e os braços e movimentar outras partes do corpo).

#### 2.4. Procedimento

A realização deste ensaio investigativo passou por várias etapas. Inicialmente, observou-se, em contexto de Prática Pedagógica em Educação de Infância, na valência de creche, o interesse de B. (22 meses) por livros (por exemplo, durante os momentos de brincadeira livre deslocava-se para a gaveta dos livros, com a intenção de os retirar e explorar). Este interesse de B. pelos livros despertou uma curiosidade em querer aprofundar o estudo de interação da criança/objeto em contexto de creche, situando-a no campo da literacia emergente na 1.<sup>a</sup> infância. Após a definição do âmbito de investigação, da questão/objetivos e do participante em estudo, definiram-se os instrumentos de recolha de dados, o local e o período de recolha dos dados (30/11/2015, 1/12/2015, 2/12/2015, 9/12/2015, 14/12/2015, 15/12/2015 e 16/12/2015, aproximadamente entre as 17h e as 17h30, à exceção do dia 15/12/2015, das 10h às 10h15 e do dia 16/12/2015, das 16h às 16h15).

Com a anuência dos encarregados de educação<sup>1</sup> da criança em estudo e da educadora de infância cooperante, a etapa seguinte foi a recolha de dados sobre livros infantis existentes na sala e sobre a opinião da educadora de infância (entrevista) e dos pais da criança em

---

<sup>1</sup> O registo foi realizado com o consentimento do encarregado de educação da criança (ver anexo 10).

estudo (questionário) de forma a poder selecionar o livro a introduzir na sala para a realização deste ensaio investigativo.

Definido o livro, estavam reunidas as condições para iniciar a observação da interação de B. com o novo objeto da sala. Assim, durante sete momentos/dias, recolheram-se dados através da gravação vídeo. De referir que houve dois dias em que foi necessária a utilização de duas câmaras, visto que apenas uma não abrangia o espaço da sala por onde B. circulava. A duração dos vídeos é variável, como é visível no quadro 1:

**Quadro 1-** Número de cada vídeo e sua duração

<b>Dia</b>	<b>Vídeo</b>	<b>Duração</b>
30 novembro 2015	Vídeo 1	0m44s
	Vídeo 2	7m27s
1 dezembro 2015	Vídeo 3	16m30s
2 dezembro 2015	Vídeo 4	13m50s
9 dezembro 2015	Vídeo 5	15m36s
	Vídeo 6	17m23s
14 dezembro 2015	Vídeo 7	15m47s
15 dezembro 2015	Vídeo 8	7m13s
16 dezembro 2015	Vídeo 9	17m23s

Depois de todos os dados recolhidos, transcrevi (ver anexo 14) as observações recolhidas através do vídeo e, mais tarde, organizei os dados transcritos pelas categorias de análise definidas (ver anexo 15).

A análise de conteúdo permitiu considerar a interação verbal (interação através da produção de sons) e a interação não verbal (a interação através do toque, a interação através do olhar, a interação através de movimentos corporais) e encontrar totais por categoria, conforme o ponto seguinte.

### 3. Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação dos resultados será feita em 2 fases: escolha do livro a implementar na sala e interação de B. (22 meses) com o livro escolhido.

#### 3.1. Escolha do livro a implementar na sala de atividades da creche

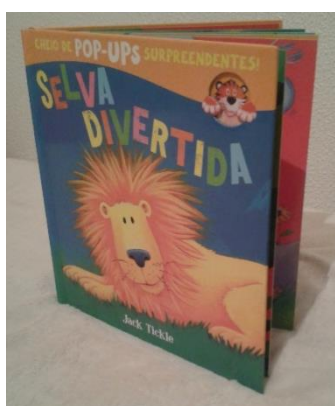
Para escolher o livro a introduzir na sala, no dia 25 de novembro de 2015, foram elencados todos os livros existentes na “Sala das Surpresas” e analisados ao nível do título, autoria,

editora e das suas propriedades físicas. Conforme os dados levantados (ver anexo 13), os livros presentes na sala abordavam as cores, as formas, o corpo, o vestuário, a higiene oral, a alimentação, os animais, organizando-se em pequenas histórias e contos tradicionais.

Considerando que a educadora de infância e os pais da criança em estudo melhor conheciam os seus gostos e interesses, foi realizada uma entrevista semi-estruturada à educadora (ver anexo 11) e passado um questionário aos pais que foi respondido via email, no dia 26 de novembro de 2015<sup>2</sup> (ver anexo 12). Os dados da entrevista à educadora de infância sugeriram que o livro a escolher estivesse relacionado com animais, composto por uma história curta, ou seja, com mais do que só imagens. Os dados do questionário aos pais, sugeriram um livro em formato *pop-up* e relacionado com animais.

Tendo em conta estes dados optou-se por selecionar um livro cuja temática estivesse relacionada com animais, em formato *pop-up*, com mais do que apenas imagens. Ou seja, um livro com algum texto, nomeadamente com rimas, quadras ou cantigas (Saraiva, 2001).

Assim, optou-se por introduzir na sala (junto dos livros já existentes) o livro em formato *pop-up*, com o título *Selva Divertida*, do autor Jack Tickle, do ano 2012, editado por EuroImpala (Figura 1). Este livro, composto por imagens de animais da selva (leão, elefante, crocodilo, cobra, papagaio, macaco) apresenta quadras relacionadas com características de cada animal.



**Figura 1** – Livro introduzido na “Sala das Surpresas”, “Selva Divertida” (Tickle, 2012)

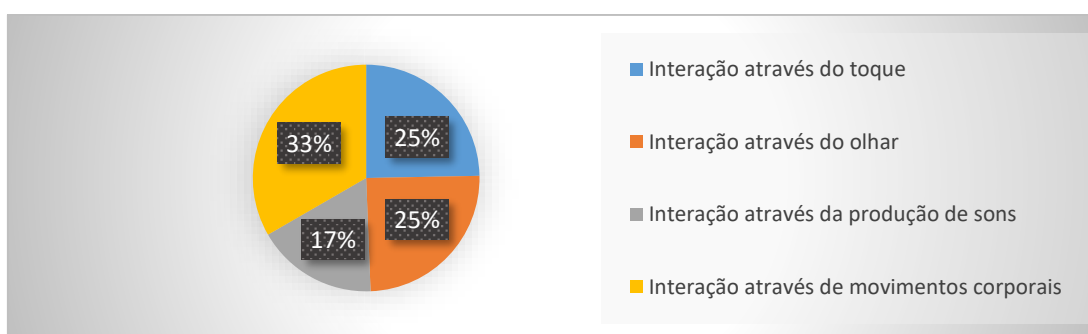
---

<sup>2</sup> Por uma questão de confidencialidade, os nomes das crianças foram retirados da entrevista à educadora de infância cooperante e do questionário ao encarregado de educação, apesar de ter sido realizado e enviado com os nomes.

### 3.2. Interação de B. (22 meses) com o livro “Selva Divertida” (Tickle, 2012)

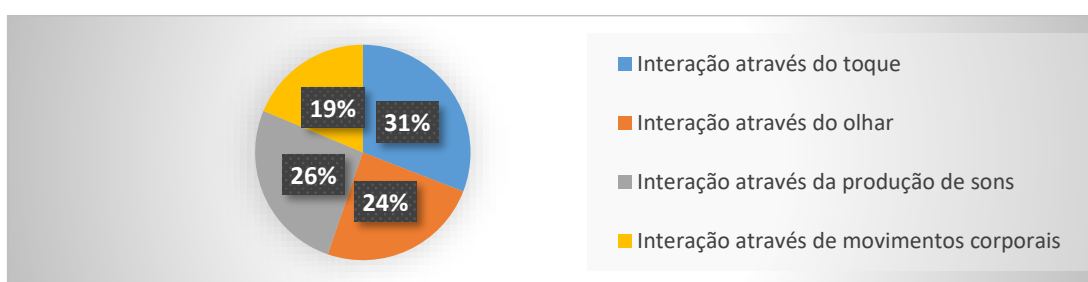
Neste ponto apresentam-se os dados recolhidos (ver anexo 15) organizados por tipos de interações de B. (22 meses) com o livro por dia de observação, num total de 7 gráficos (gráfico 1 a 7).

De referir que os dados qualitativos foram estudados em termos quantitativos, encontrando-se percentagens que ajudam a compreender a sua ocorrência e significado.



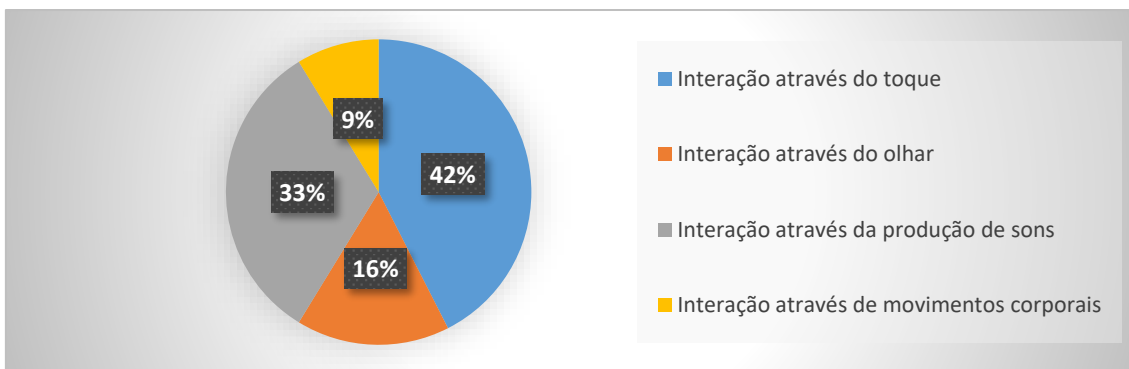
**Gráfico 1** – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (30.11.2015)

O gráfico 1 revela que, no primeiro dia de contacto com o livro, B. interagiu maioritariamente com este objeto através de movimentos corporais (33%). De seguida, interagiu através do toque (25%), através do olhar (25%) e, por fim, através da produção de sons (17%).



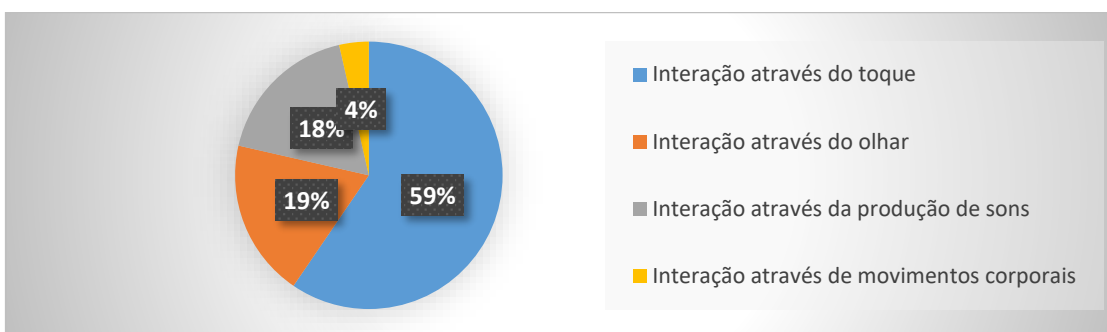
**Gráfico 2** – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (1.12.2015)

O gráfico 2 mostra que, no dia 1 de dezembro de 2015, no segundo dia de interação com o livro “Selva Divertida”, B. interagiu maioritariamente com este objeto através do toque (31%), seguindo-se a interação através da produção de sons (26%) e só depois a interação através do olhar (24%). A interação através de movimentos corporais foi, neste momento de observação, realizada em menor número (19%).



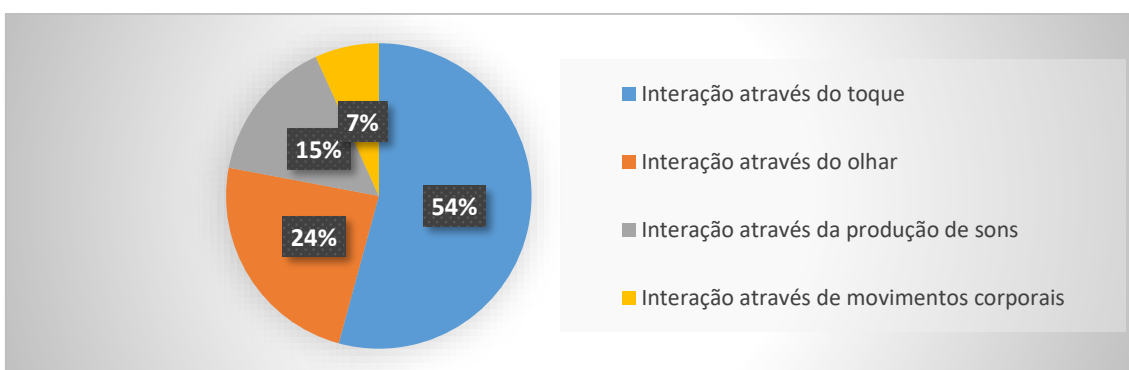
**Gráfico 3** – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (2.12.2015)

O gráfico 3 revela que 42% das interações de B. com o livro no dia 2 de dezembro de 2015 foram realizadas através do toque, através da produção de sons (33%), através do olhar (16%) e através de movimentos corporais (9%).



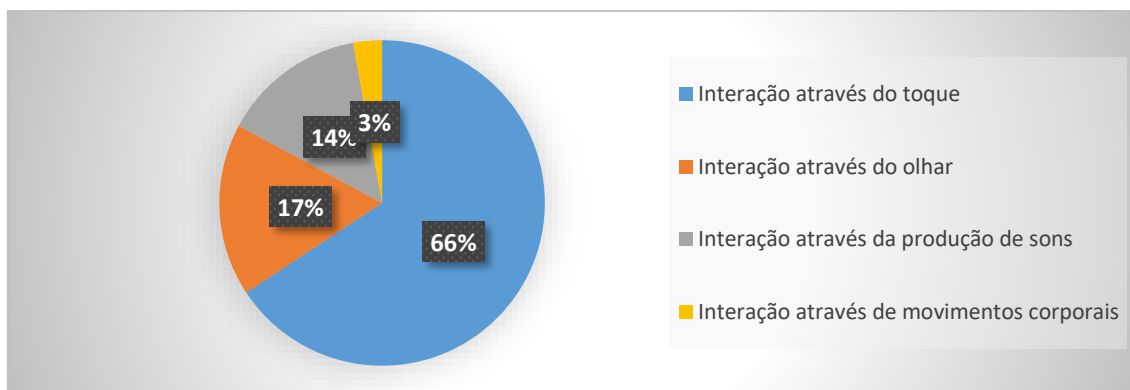
**Gráfico 4** – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (9.12.2015)

O gráfico 4 revela que B. estabeleceu interações através do toque (59%), do olhar (19%), produção de sons (18%) e dos movimentos corporais (4%) com o livro no dia 9 de dezembro de 2015.



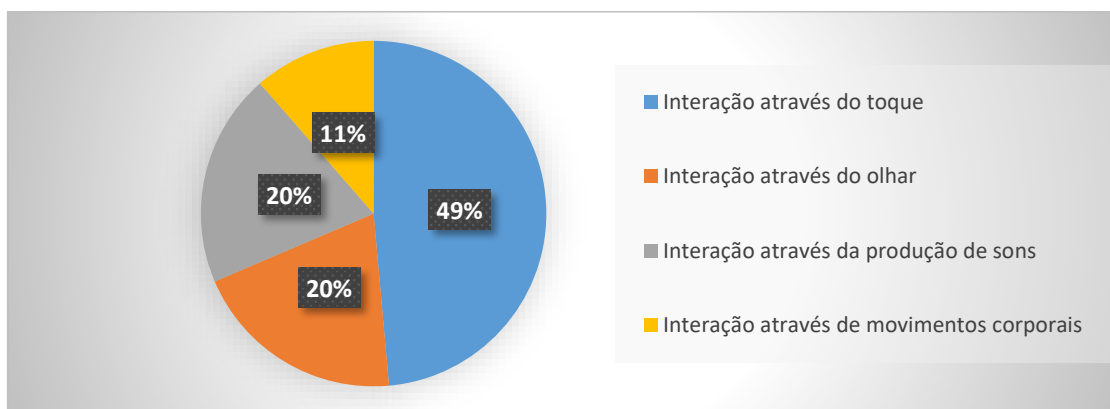
**Gráfico 5** – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (14.12.2015)

O gráfico 5 revela que, no dia 14 de dezembro de 2015, a interação mais evidente foi a interação através do toque (54%). A interação através do olhar (24%), da produção de sons (15%) e através de movimentos corporais (7%) surgem em percentagem menor.



**Gráfico 6** – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (15.12.2015)

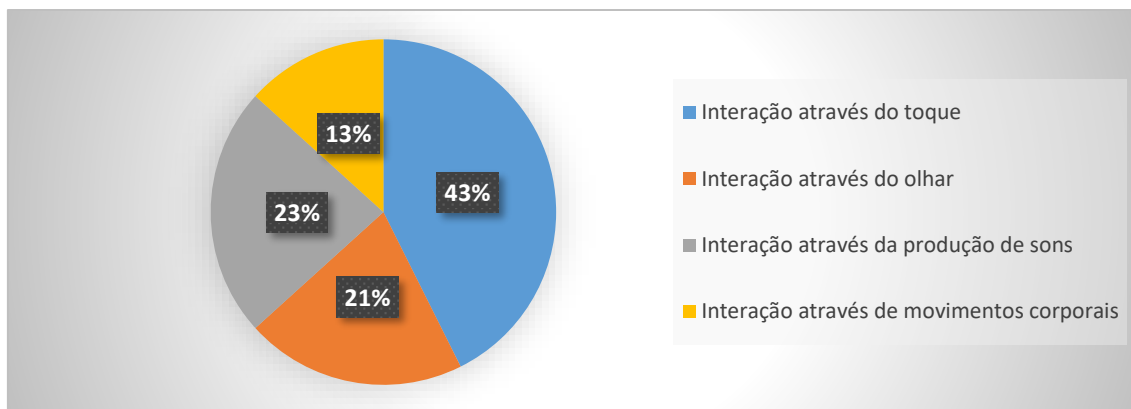
O gráfico 6 mostra que a criança no dia 15 de dezembro de 2015, interagiu com o livro através do toque (66%), do olhar (17%), da produção de sons (14%) e através de movimentos corporais (3%).



**Gráfico 7** – Interação de B. com o livro “Selva Divertida” (16.12.2015)

O gráfico 7 revela que B. interagiu com o livro através do toque (49%), do olhar e da produção de sons, exatamente com o mesmo número de interações (20%). Interagiu, ainda, com o livro através de movimentos corporais (11%).

Procurando sintetizar estes dados, o gráfico 8 revela o total das interações (verbais e não verbais) de B. durante as 7 observações realizadas com o livro “Selva Divertida”.



**Gráfico 8** – Interação da criança B. com o livro “Selva Divertida” nos 7 momentos de observação.

O gráfico 8 revela, assim, que B. ao longo dos 7 momentos de observação interagiu com o livro, maioritariamente, através do toque (43%). Este dado corrobora a ideia de Diekmeyer (1998) quando afirma que o tato é um dos melhores auxiliares da criança para conhecer o mundo que a rodeia. O mesmo autor refere que a criança tem gosto em colocar os dedos em espaços ociosos, passando a distinguir, cada vez com mais facilidade, o oco, o maciço, o que está à frente e atrás. Como Post e Hohmann (2003, p.25) salientam, as crianças muito jovens (até aos 3 anos de idade), “não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa ou qualquer pessoa por que se sintam atraídas em termos sensorio-motores”.

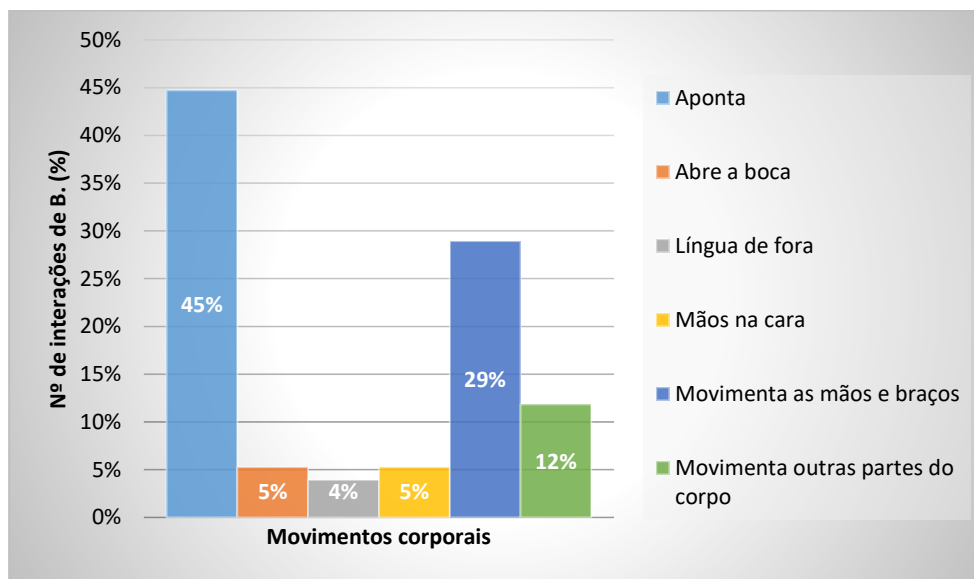
De seguida, surge a interação através da produção de sons (23%) que, conforme Avô (1988), são fundamentais para a aquisição da linguagem nos primeiros dois anos de vida ainda que a criança possa sentir dificuldade em pronunciar consoantes e engolir sílabas (Diekmeyer, 1998). Para Post e Hohmann (2003, p.30), as “crianças mais novas ouvem e compreendem a linguagem muito antes de serem capazes de a produzir sob a forma gramatical padronizada. Entretanto, vão juntando sons, gestos e palavras de uma forma que, para elas, faz todo o sentido.”

A interação através do olhar surge com 21%. Para Roque e Rodrigues (2005) ver e observar são formas de exploração da criança perante os objetos.

A interação através de movimentos corporais surge com 13%. Para Post e Hohmann (2003) as crianças mexem as mãos, os braços e as pernas porque revelam excitação e felicidade, podendo nós inferir que estes movimentos da criança possam, também eles, ser indicadores de bem-estar da criança e que a interação com o livro terá sido, para esta criança, uma oportunidade para explorar, fruir, construir conhecimentos sobre si e sobre

o mundo que a rodeia e terá fomentado o desenvolvimento de capacidades de literacia (Pessanha, 2001).

Assumindo a diversidade de movimentos corporais<sup>3</sup>, apresenta-se, de seguida, o gráfico 9, com os dados relativos aos diferentes tipos de movimentos corporais, identificando a quantidade de vezes que B. revelou movimentos corporais com o livro, durante os 7 momentos de observação.



**Gráfico 9** – Tipos de movimentos corporais da criança B. com o livro “Selva Divertida” nos 7 momentos de observação.

O gráfico 9 mostra que B. ao longo dos 7 momentos de observação realizou 76 movimentos corporais perante o livro, nomeadamente: apontar, abrir a boca, colocar a língua de fora, colocar as mãos na cara, movimentar as mãos e braços e movimentar outras partes do corpo. Apontar e movimentar as mãos e os braços foram dois dos movimentos que predominaram, tendo, ainda assim, sido o apontar, com 45%, o que ocorreu mais vezes. De acordo com Avô (1988), a criança a partir dos 18 meses aponta com facilidade para os objetos que lhe são familiares, o que nos leva a inferir que as imagens avistadas lhe eram familiares.

Esta criança movimentou as mãos e os braços (29%), abanando-se, esticando-se, juntando as mãos, acenando, encolhendo os braços e levantando-se. Por exemplo, quando B. abanou as duas mãos, desviou o olhar do livro e olhou para o adulto, o que poderá ser

<sup>3</sup> Aprofundámos esta subcategoria pois os dados revelaram uma diversidade de movimentos corporais muito curiosos e expressivos, induzindo-nos a inferir o envolvimento da criança com o livro.

uma ação reveladora de que estaria a demonstrar medo. Para Papalia, Olds e Feldman (2006), a criança manifesta medo através de movimentos corporais como o virar-se ou desviar o olhar ou através de batimentos cardíacos. Um outro exemplo será quando B. colocou palma com palma e movimentou as mãos como se fossem a boca do crocodilo a abrir e a fechar, o que poderá revelar que foi capaz de delimitar ações que não estava a ver de momento, mas que já teriam sido vistas anteriormente, a chamada imitação diferida (*ibidem*, 2006). Como afirma Post e Hohmann (2003), a criança envolveu-se numa experiência sensório-motora, ou seja, agiu sobre o objeto utilizando o seu corpo. Esta ação pode indicar a representação do que sabe sobre o mundo (a boca do crocodilo).

B. movimentou outras partes do corpo (12%), como desviar a cabeça, inclinar-se para trás, abanar a cabeça para cima e para baixo ou esticar o pescoço e abrir a boca (5%), o que pode revelar que mostrou ser capaz de se emocionar com o que encontrou na página que estava a ver, comunicando essa emoção através de gestos e expressões, ideia sustentada por Papalia, Olds e Feldman (2006). B. ainda colocou as mãos na cara (5%) e colocou a língua de fora (4%) quando o macaco aparecia no decurso da sua leitura, o que poderá indicar que tem conhecimento de que o macaco também tem língua (tal como ela).

Analisando a quantidade de interações com o livro através de movimentos corporais ao longo dos 7 momentos de observação, nota-se uma diferença entre os primeiros 3 dias e os restantes 4 (ver quadro 2).

**Quadro 2** – Quantidade de interações através de movimentos corporais, por dia de observação

Interações através de movimentos corporais/Dia de observação								Total
Dia de observação	30/11 /2015	1/12/ 2015	2/12/ 2015	9/12/ 2015	14/12 /2015	15/12 /2015	16/12 /2015	7
Nº de interações através de movimentos corporais	27	23	14	3	4	1	4	76

Os dados do quadro 2 revelam que nos primeiros três dias houve mais de treze interações através de movimentos corporais, quantidade que foi diminuindo nos dias seguintes de observação. Destes dados podemos inferir que esta criança começou a conhecer o conteúdo do livro e alterou as suas reações perante este objeto. O objeto, quando é novo para a criança suscita curiosidade e solicita envolvimento. Quando conhecida as suas características e potencialidades, a criança desinteressou-se.

Em síntese, este ensaio investigativo apresentou e descreveu o tipo de interações que uma criança de 22 meses estabeleceu com o livro introduzido na sala de atividades durante o momento de brincadeira livre, na creche. Corroborando a ideia de que as crianças pequenas exploram os objetos, descobrindo as suas características e funções através dos 5 sentidos (Post & Hohmann, 2003). Interagindo verbal e não verbalmente com o livro, a criança em estudo olhou, tocou, produziu sons e concretizou movimentos corporais de forma a explorar e conhecer este objeto, estimulando a sua literacia<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Numa perspetiva formativa, uma parte dos dados deste ensaio investigativo foram apresentados na Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE) ver <http://sites.ipleiria.pt/ipce2016/en/livro-de-atas-2016/>.

## Conclusão da parte I

Esta primeira parte do relatório permitiu relembrar as aprendizagens realizadas ao longo da Prática Pedagógica em contexto de creche, refletindo sobre elas, nomeadamente sobre o processo de adaptação da criança à creche e sobre a relação entre educador e criança. Observando o interesse de uma criança pelos livros, no capítulo II, apresentou-se o ensaio investigativo realizado sobre a interação criança/objeto, nomeadamente um livro novo introduzido na sala. Os dados analisados revelaram que a criança de 22 meses em estudo interagiu com o livro de forma verbal e não verbal (maioritariamente através do toque), realizando diversos movimentos corporais. Estes dados levam-nos a inferir que a criança em estudo, conheceu as características do objeto recorrendo aos 5 sentidos e comunicou o que sentia perante o objeto com os restantes intervenientes educativos presentes na sala no momento de exploração livre.

## **Parte II – Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância**

A segunda parte deste relatório é constituída por um capítulo referente às minhas experiências formativas nas Unidades Curriculares de Prática Pedagógica em contexto de jardim de infância, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (Jardim de Infância I) e numa instituição de rede pública (Jardim de Infância II).

### **Capítulo I – Jardim de Infância: contextos de ação e aprendizagens realizadas**

Este capítulo revela as aprendizagens realizadas em contexto de Jardim de Infância a partir de experiências em dois contextos distintos: IPSS (Jardim de Infância I) e rede pública (Jardim de Infância II).

#### **1. Contextualização da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I (ano letivo 2015/2016)**

A Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I foi realizada na mesma instituição em que realizei a minha Prática Pedagógica relativa à creche. A sala onde realizei esta Prática Pedagógica, “Sala da Criatividade”, acolhia 20 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade e duas educadoras de infância, uma delas em estágio profissional. A sala estava organizada em 8 diferentes áreas que iam ao encontro dos interesses das crianças: área do faz-de-conta, área das construções, área da matemática, área dos jogos, área das ciências, área da plástica, área da biblioteca e área da escrita. De acordo com Hilsdorf e Gonçalves (2001, p.234) “[...] *áreas* tematizadas, para brincadeiras simbólicas começam a fazer parte do trabalho infantil”. Esta sala tinha, ainda, um espaço designado de tapete, onde se reuniam todos os intervenientes educativos em diversos momentos do dia (por exemplo, no momento de acolhimento) e um conjunto de mesas em formato de “U”, que serviam de apoio às áreas e a outras atividades orientadas. Havia, ainda, armários onde cada criança tinha a sua garrafa de água e a sua gaveta, à disposição e ao seu alcance e onde guardava os seus pertences incluindo o seu chapéu-de-sol.

A casa de banho situava-se fora da sala, tendo as crianças para chegar até ela de passar pelo salão polivalente. O WC tinha duas sanitas pequenas, uma sanita de adulto, três lavatórios à medida das crianças com dois doseadores de sabonete, toalhas expostas em cabides com o nome de cada criança, uma prateleira com copos, escovas e pastas de dentes (para as crianças lavarem os dentes no final do almoço). Existia, ainda, um armário com uma caixa para colocar os pertences das crianças (ganchos, elásticos, etc.), a caixa de primeiros socorros, papel higiénico, toalhetes e roupa da instituição.

O espaço exterior era partilhado com as crianças da “Sala da Amizade” (14 crianças com 2 e 3 anos de idade) e continha dois baloiços, dois balancés, um escorrega, quatro bancos, seis pilares, uma casa feita de plástico sem formatos bicudos (garantindo a segurança das crianças), um alpendre e 6 triciclos com pedais. Era um espaço de fácil acesso e delimitado por uma cerca de madeira. O pavimento era esponjoso, de modo a aparar possíveis quedas. Tinha, ainda, uma área denominada por “floresta” delimitada com uma cerca e as crianças só se deslocavam até lá com o adulto. Este espaço tinha seis árvores e bastantes ervas. Conforme Carvalho (2005, p. 93) “O espaço exterior proporciona a vivência de experiências não possíveis dentro dos edifícios apresentando um universo muito mais vasto para as crianças mexerem, ouvirem, cheirarem, sentirem”.

O grupo de crianças era constituído por 10 crianças com 3 anos, 8 crianças com 4 anos e 2 crianças com 5 anos num total de 20 crianças (em fevereiro de 2016). No início de maio entrou, para esta sala, uma nova criança com 2 anos de idade (semanas depois fez os 3 anos de idade).

Este era um grupo heterogéneo quanto à idade cronológica, podendo-se afirmar que era autónomo (as crianças vestiam-se e calçavam-se autonomamente), curioso, com espírito de interajuda, que se expressava de forma perceptível. Este grupo de crianças encontrava-se, segundo Borràs (2002), no estágio pré-operatório de Piaget, período que se caracteriza pelo egocentrismo, pela emergência da linguagem, do faz de conta, do jogo simbólico. Como defende Ferreira (2009) a criança dá vida aos objetos, por exemplo, quando brinca com uma boneca e diz que esta está a comer.

## 2. Contextualização da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II (ano letivo 2016/2017)

A Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II foi realizada numa instituição de rede pública do Ministério da Educação da região de Leiria. É uma instituição composta por 4 salas, duas salas de jardim de infância (sala 1 e sala 2) a funcionar no rés-do-chão e duas salas de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) a funcionar no piso superior. O rés-do-chão continha um hall de entrada para cada sala, com cabides das respetivas crianças, uma dispensa, uma casa de banho para adultos, duas casas de banho para crianças (uma para as crianças do 1º CEB e outra para as crianças do jardim de infância), um espaço exterior com parque infantil (com pavimento esponjoso), campo de futebol, um espaço com pedras pequenas (cascalho) e ainda um espaço com árvores, mesas e bancos. O espaço exterior era partilhado com todas as crianças de todas as outras salas, incluindo as crianças do 1º CEB. A esta instituição pertencia, ainda, um anexo que tinha como utilidade a realização das refeições e que incluía um refeitório (com capacidade para 50 crianças), uma copa, uma casa de banho de apoio e um gabinete para trabalho dos educadores de infância.

A sala onde realizei a minha PP, a sala 2, acolhia 20 crianças entre os 2 e os 5 anos de idade, uma educadora de infância e ainda duas auxiliares de ação educativa que iam alternando de sala, ou seja, trocavam de sala à semana. Para o período de almoço as crianças deslocavam-se com uma animadora social e uma tarefeira para o refeitório. Esta mesma animadora acompanhava as crianças no final do dia, nas Atividades de Animação e Apoio à Família.

A sala encontrava-se dividida por 6 áreas de atividade: área da garagem, área da casinha, área da biblioteca, área da informática, área de jogos no tapete e área polivalente (na qual se realizavam atividades de expressão plástica e jogos de mesa).

Existia, ainda, o tapete onde as crianças se reuniam em diversos momentos, como o momento de acolhimento. Neste espaço as crianças contavam novidades, ouviam e contavam histórias, cantavam canções, debatiam assuntos / projetos, entre outros assuntos, servindo, também, de auxílio para a área de jogos no tapete (construções).

Existiam na sala e no hall de entrada, vários espaços de exposição/divulgação onde eram afixados trabalhos, como forma de apresentação/comunicação do trabalho realizado e/ou divulgação de informações gerais sobre o funcionamento do jardim de infância.

A casa de banho era partilhada com as crianças da outra sala de jardim-de-infância e era composta por três lavatórios, com doseador de sabonete, espelhos à medida das crianças e três sanitas grandes, um caixote do lixo e papel.

O espaço exterior era amplo e colocava à disposição das crianças quatro bolas saltitantes, sete triciclos com pedais, um escorrega com dois baloiços, um balancé para duas crianças e um castelo reciclado feito com embalagens recicladas no ano anterior com a ajuda dos pais e avós. Tinha um espaço coberto, para que, nos dias de chuva, as crianças pudessem brincar durante o recreio e após o almoço. De acordo com Vale (2013), o recreio é um local enriquecedor, que oferece às crianças um espaço motivador e estimulante. Este espaço (interior e exterior) proporcionava às crianças experiências diversificadas, promovendo respostas às necessidades de cada criança em explorar e brincar.

O grupo de crianças era composto por 1 criança com 2 anos, que semanas depois fez 3 anos, 8 crianças com 3 anos, 5 crianças com 4 anos e 6 crianças com 5 anos num total de 20 crianças (em setembro de 2016). Mesmo sendo um grupo heterogéneo quanto à idade cronológica pode-se afirmar que era grupo autónomo (a maioria das crianças deslocava-se até à casa de banho sem necessitar de ajuda) curioso e desenvolvido em termos da linguagem (as crianças falavam de forma perceptível). Como defende Manning (2000), este grupo de crianças encontrava-se no período da segunda infância, fase em que a criança se aventura em novos desafios e novas experiências, desenvolvendo rapidamente novas habilidades técnicas e sociais.

Perante as diversas experiências vividas com estes dois grupos de crianças nestes dois contextos de jardim de infância, decidi refletir acerca do papel do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em jardim de infância, visto que foi um espaço utilizado várias vezes por ambos os grupos e que as crianças mostravam grande interesse em explorar.

Decidi, ainda, refletir acerca da relação do jardim de infância com a família e com a comunidade uma vez que em ambos os contextos houve oportunidade de estabelecer e vivenciar o significado desta relação para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para o trabalho de educadora de infância.

Para além do referido anteriormente, irei refletir acerca do Movimento da Escola Moderna (MEM), modelo pedagógico que esteve subjacente ao trabalho desenvolvido pela educadora de infância cooperante da IPSS e que procurei vivenciar no jardim de infância

da rede pública uma vez que a educadora de infância cooperante nos deu total liberdade para experimentar as nossas opções metodológicas.

### 3. Espaço exterior no Jardim de Infância

Durante a minha Prática Pedagógica em ambos os contextos, as crianças usufruíram do espaço exterior sempre que possível e quando não era possível a deslocação ao exterior, por exemplo por causa do mau tempo, sentia-se uma grande agitação por parte das crianças.

De acordo com o Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de Agosto, o espaço exterior deverá estar organizado de forma a oferecer ambientes diversificados para a realização de atividade lúdicas e educativas e deverá conter uma área coberta. Deverá, ainda, ser um espaço que assegure a segurança na realização de atividades, devendo estar delimitado, por exemplo, por uma vedação ou sebe natural. Na sala onde realizei a minha Prática Pedagógica – contexto jardim de infância I, existia um espaço exterior, disponível para as crianças de duas salas, a “Sala da Criatividade” e a “Sala da Amizade” proporcionando, assim, o contacto com crianças de diferentes idades. Estava dividido em duas zonas distintas: o parque, onde se encontravam vários baloiços, uma casinha de plástico e triciclos e a floresta, onde as crianças só tinham acesso na presença do adulto responsável. Em termos comportamentais das crianças, o espaço exterior permitiu sentir diferenças nas crianças, como referi na reflexão 3 – contexto jardim de infância I (ver anexo 16) e na reflexão 12 – contexto jardim de infância I (ver anexo 17):

“(…) A alegria das crianças neste espaço fez-me pensar no quão importante é a exploração do espaço exterior. O correr, o gritar, o espreitar para o outro lado da vedação são ações que transmitem esta alegria. Existem vários momentos educativos possíveis de relatar: um espaço livre, mais amplo, possíveis brincadeiras com crianças e adultos de outras salas, exploração da natureza, brincadeiras em grande grupo…”.

“(…) é um momento em que estas [as crianças] têm um espaço mais amplo, sem muitos obstáculos, permitindo assim que se expressem e ainda para estarem junto de outras crianças que não têm oportunidade quando estão dentro da sala. Assim sendo o espaço exterior é essencial para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. Neste espaço as crianças desenvolvem também, atividades lúdicas vigorosas, mais barulhentas, e prolongam as brincadeiras realizadas no interior para um espaço mais expansivo, o exterior (Sousa, 2012)”.

No outro contexto da minha PP – jardim de infância II, o espaço onde as crianças brincavam maioritariamente era no campo de futebol e no parque infantil e tinham contacto com as crianças da “Sala 1” e também com as crianças do 1º CEB. Era um espaço de interação com outras crianças e adultos, como referi na reflexão 7 – contexto jardim de infância II (ver anexo 18):

“Por exemplo L. (5 anos) e A. (5 anos) enquanto brincavam no exterior comunicavam com uma das crianças do 1º CEB, chamando-o várias vezes. Este espaço exterior é muito estimulante no que diz respeito à prática social e afetividade com intervenientes variados a nível da faixa etária. Para além deste exemplo, por vezes as crianças que tem irmãos no 1ºCEB também se deslocam até eles para brincarem (G., 5 anos) ou apenas para dar um abraço ou um beijinho (B.L., 4 anos). Como Alves (2011) estas relações e momentos de brincadeira são fundamentais para a aprendizagem entre crianças, têm oportunidade de vivenciar a fantasia, a criatividade, através do desenvolvimento de regras e da resolução de conflitos. Completando esta ideia, Cadete, Martins, Vasconcelos e Xavier (2003) indicam que estas interações de crianças que partilham o mesmo ambiente, não só servem de base e de construção de aprendizagens, como também a nível das dimensões de ser, de pensar, de agir e de conhecer. «Esta interação favorece o crescimento e o desenvolvimento físico e mental saudável da criança.» (p.45)”.

Este espaço oferecia às crianças momentos de alegria, de desenvolvimento e aprendizagem. Albuquerque (2007, p.20) ressalta que “As crianças tanto aprendem dentro como fora da sala. As atividades no exterior não se limitam apenas a exercitar os músculos, elas aprendem a observar, interagir, explorar e experimentar.”

Para além das características referidas anteriormente, este espaço proporcionava oportunidade para brincadeiras sociais. Como Honmann e Weikart (2004) referem, as crianças juntam-se na casinha, nos baloiços que comportam mais do que uma criança, causando um efeito socializador entre elas, “respiram ar fresco, absorvem vitaminas do sol, exercitam o coração, pulmões e músculos, e vêem horizontes mais abertos” (p.433). Reconhecendo o papel do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem da criança, planifiquei vários momentos de brincadeira livre no espaço exterior, em ambos os contextos de jardim de infância, por exemplo, em contexto de jardim de infância I (ver 2ª planificação, do dia 4 de abril de 2016 - anexo 19).

No contexto de jardim de infância II, as crianças todos os dias, sempre que o tempo meteorológico permitia, após o lanche, brincavam livremente no espaço exterior.

O contacto com a natureza é a grande diferença entre o espaço interior e o espaço exterior. Como mencionei na reflexão 12 – contexto jardim de infância I (ver anexo 17):

“(…) as crianças brincarem no exterior, na natureza, permite que se tornem mais imunes, ao brincarem com outras crianças, com terra, que façam aventuras (…) e cada vez mais isso está a terminar, porque cada vez mais existem «espaços sociais condicionados, arquitetados e controlados pelos adultos» (Vale, 2013, p. 11)”.

Este espaço exterior permitia a exploração de diversos tipos de brinquedos (de plástico e naturais, como paus, folhas). Tal como referi na reflexão 12 – contexto jardim de infância I (ver anexo 17):

“(…) como Kishimoto (1997), citado por Sousa (2012) afirma que os brinquedos são classificados como estruturados (brinquedos adquiridos prontos, por exemplo carros e bonecas) e não estruturados (brinquedos não industrializados, mas sim simples, como por exemplo paus e pedras) que se transformam num outro brinquedo perante as crianças”.

As brincadeiras com os diversos brinquedos eram notórias neste espaço, tal como observei e referi na reflexão 7 – contexto jardim de infância II (ver anexo 18):

“No decorrer destes dois dias foi possível as crianças brincarem no espaço exterior, de estarem em contacto com a natureza, com a luminosidade solar, com as pedras, onde realizavam conjuntos de pedras e folhas no muro, estiveram ainda no parque”.

Sendo um espaço amplo, o educador deverá ter atenção ao que está a acontecer e interagir com as crianças, tal como referi na reflexão 3 – contexto jardim de infância I (ver anexo 16):

“(…) como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) o educador deverá manter-se atento, observador e um ser que interaja com as crianças de modo a enriquecer as suas atividades”.

Considerando estas evidências, hoje reconheço que o espaço exterior é um local privilegiado para as crianças aprenderem de forma natural e espontânea, estando de acordo com Moyles (2006) quando refere que o local influencia as brincadeiras. Para Teixeira e Volpini (2014), as crianças deverão conviver em ambientes com oportunidade para manipular objetos, brinquedos e interagir com as crianças, uma vez que brincar constitui uma importante forma de comunicação. Desta forma, este espaço permite às

crianças o contacto com crianças de outras idades, a convivência e o respeito de limites impostos pelo outro (Homem, 2009).

#### **4. Relação com a família e com a comunidade**

A família é o primeiro modelo de interação com quem a criança estabelece relação, desta forma a criança é motivada a imitar os membros da família, as suas crenças, atitudes e ações (Magalhães, 2007). O mesmo autor, refere que o desenvolvimento sociocognitivo depende “das interações entre os principais sistemas que influenciam o mundo da criança, que são a família, a escola e a comunidade” (*Ibidem*, p.22).

Com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, em 1997, o papel da família e da comunidade é reconhecido no processo educativo.

A publicação mais recente das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) salienta a importância do envolvimento de diferentes intervenientes, nomeadamente, familiares e outros profissionais, de modo a promover e a facilitar a articulação dos diversos contextos da criança. Refere, ainda, que os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e têm o direito de participar no percurso pedagógico da criança, no planeamento com o educador de infância e na prática educativa do seu educando. Cabe ao jardim de infância acolher e respeitar todos os membros (crianças, família e profissionais), criando um ambiente colaborativo. Como defende Magalhães (2007, p.21) “Cada vez mais é reconhecido à família e à escola um papel essencial no sucesso educativo das crianças”. O mesmo autor defende que a aproximação entre a família e o jardim de infância, proporciona benefícios para todos os membros da relação. As crianças envolvem-se no seu desenvolvimento, tornam-se mais felizes, o que fomentará o seu aproveitamento escolar; os pais desenvolvem a sua autoestima, o seu desenvolvimento pessoal enquanto cidadãos e educadores, potenciando as suas competências e a aquisição de novos conhecimentos; os educadores mostram o seu empenho, dedicação e trabalho, partilhando o que é realizado.

Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é fundamental o planeamento de várias estratégias para que os pais/família participem nesta relação, uma delas pode ser solicitar os pais a “vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios” (p.28).

Como forma de envolvimento das famílias na ação educativa, planifiquei, juntamente com a minha colega, a vinda da avó de uma criança à sala para contar uma história ao

grupo de crianças, como mostra a 9ª planificação – contexto jardim de infância II, no dia 7 de dezembro de 2016 (ver anexo 20).

As autoras referidas anteriormente mostram mais exemplos para este envolvimento, como a criação de associações de pais, uma forma de auxílio “à educação das crianças, às necessidades dos pais/famílias e às características da comunidade” (*Ibidem*, p. 29).

As reuniões de pais são também um meio de participação e de envolvimento das famílias e uma forma de compreensão do trabalho pedagógico do educador de infância. Em ambos os contextos de PP tive a oportunidade de assistir a reuniões com os familiares. No contexto de jardim de infância I, foi realizada uma reunião com todos os membros da instituição, para organizar o Dia Mundial da Criança (dia em que os membros da instituição e os pais realizam vários ateliers de pintura, jogos, cantigas), envolvendo as crianças. Nesta reunião houve bastante aderência e opinião dos familiares tendo sido notório o envolvimento e dedicação dos familiares, o que contribuiu bastante para o sucesso da festa do Dia Mundial da Criança. No contexto de jardim de infância II, tive a oportunidade de estar presente na reunião de divulgação do projeto curricular de grupo, onde a educadora de infância colocou os familiares à vontade de forma a obter as suas opiniões e sugestões. Esta reunião foi um aspeto que referi na reflexão 11 - contexto jardim de infância II (ver anexo 21):

“O principal objetivo da reunião foi dar a conhecer aos pais os projetos curriculares de grupo. (...) percebi como comunicar assuntos com os pais e (...) estar suscetível a opiniões variadas (...) devo tentar responder a todas as dúvidas dos pais (...) Como é referido por Matos (2012) (...) Ter em consideração o envolvimento da família e da equipa”.

Como existem familiares com menos disponibilidade para estar presente nestes encontros, ter-se-á que encontrar outra forma de os envolver, para que todas as crianças tenham a possibilidade de ver representado os seus familiares no jardim de infância (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Conforme Fontao (1998), referido por Magalhães (2007), existem vários tipos de envolvimento, participação e organização dos pais no jardim-de-infância: a modalidade tutorial, em que dispensa a participação e envolvimento dos pais, a modalidade colaborativa, onde os pais devem colaborar nas atividades educativas, nos períodos de adaptação da criança à instituição, na apresentação de atividades ao grupo de crianças e a

modalidade co-participativa, que respeita a um envolvimento mais intenso, onde os pais apoiam na resolução de problemas e na participação no trabalho educativo no jardim de infância. Com a implementação da modalidade colaborativa, ocorre uma continuidade entre a casa e a escola, aumentando-se a motivação das crianças e uma maior disponibilização de recursos humanos e materiais.

Os educadores de infância, ao realizarem projetos onde recorrem à comunidade, facultam a interação entre a criança e o meio envolvente. Esta é uma interação enriquecedora que acarreta mais-valias para as crianças, visto que é “na comunidade que as crianças fazem as suas primeiras experiências e aprendem as consequências dos seus comportamentos” (*Ibidem*, p. 54). A comunidade, também beneficia desta parceria uma vez que se torna mais sensível às crianças. Para o próprio educador, esta parceria facilita a atenção dada ao meio envolvente, podendo identificar recursos educativos.

Assim, a relação entre o jardim de infância, a família e a comunidade, é importante para todos os membros inseridos nesta relação, mas essencialmente para as crianças. Como referi na reflexão 10 – contexto jardim de infância II (ver anexo 22):

“As crianças ao observarem, experienciarem e viverem ao máximo a proposta de atividade, irão aprender de uma forma mais tranquila e significativa. O que talvez não aconteceria de forma natural se fosse um adulto a transmitir esta informação apenas a falar, a conversar. Estando de acordo com Lorenzato (2008), quando indica que a criança aprende pela ação, agindo para com os objetos, através dos sentidos, aprendendo de forma significativa”.

No contexto de jardim de infância I tivemos a oportunidade de colaborar com o “Moinho de Papel”, em Leiria, que nos facultou materiais para realizarmos uma atividade relacionada com o projeto implementado com o grupo (a realização de papel reciclado). Desta forma as crianças presenciaram e realizaram esta experiência, com os materiais adequados, o que se tornou significativo e memorável para elas.

No contexto de jardim de infância II, a relação com a família e a comunidade surgiu através de deslocções pelo espaço em redor da instituição. Uma delas foi a visita ao galinheiro da avó de duas das crianças, referida na reflexão 9 – contexto jardim de infância II (ver anexo 23):

“Um outro aspeto que pretendo valorizar nesta reflexão é a colaboração da família. Esta semana conversámos com a avó da A. (5 anos), para uma possível visita ao seu galinheiro, junto da sua casa, visto que é uma visita de encontro ao projeto que nos encontramos a realizar. A disponibilidade desta avó foi imediata, colaborou desde logo connosco, o que nos facilita bastante esta relação, ou seja foi muito acessível”.

E ainda a visita ao presépio, na casa da avó de outra das crianças, como referi na reflexão 13 – contexto jardim de infância II (ver anexo 24):

“(…) deslocarmo-nos até à casa da avó da Y. (3 anos) que, todos os anos, constrói um presépio, ocupando todo o seu jardim e as crianças deslocam-se até lá (...) Como indica Santos e Toniosso (2014), o ser humano encontra-se em processo de socialização com o meio em que está inserido, interage e cria relações afetivas e sociais. Deste modo, a «escola e [a] família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a escola realize uma prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico reflexivo, e que valorize a participação ativa dos pais no processo educativo, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade transformada» (p. 133)”.

A relação com a família e a comunidade foi um dos aspetos em que notei grande evolução ao longo do meu percurso na Prática Pedagógica em contexto jardim de infância. Após esta reflexão, sinto que no jardim de infância I não coloquei em prática esta relação como mencionava. No jardim de infância II procurei alterar esta situação colocando-me perante os pais de uma forma intencional, fomentando a partilha, a divulgação e a colaboração dos pais e avós.

## 5. Movimento da Escola Moderna (MEM)

Para Niza e Formosinho (2009) citados por Marcelino (2009, p.51), o MEM é caracterizado como

“(…) uma associação de profissionais de Educação que se assume como um movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada para valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa”.

Completando esta ideia Vasconcelos (1997), retrata o MEM como um espaço de experimentação e de vários encontros, onde ocorre formação através da partilha de experiências, independentemente dos níveis de escolaridade e das áreas disciplinares.

Segundo Pinto e Gomes (2013) e Rosado e Dimas (2013), o MEM é um movimento baseado na teoria de Célestin Freinet e de pedagogos portugueses (António Sérgio, Álvaro Vieira de Lemos, Maria Amália Borges Medeiros e João dos Santos). Sustenta-se na partilha do trabalho pedagógico desenvolvido por educadores que se organizam através de uma autoformação cooperada, de modo a problematizarem as suas práticas e refletirem sobre as mesmas.

Segundo Serralha (2009), nasce em 1965 o MEM, ainda que de forma clandestina devido às situações políticas do país (só após a revolução 25 de abril em 1974, começaram a ser reunidas condições para alargar este movimento). Atualmente, o Movimento da Escola Moderna é constituído por uma rede de Núcleos Regionais que se organizam em grupos de trabalho cooperativo e elaboram instrumentos pedagógicos através da partilha dos seus próprios trabalhos. Atualmente, o MEM possui dezassete Núcleos Regionais espalhados por Portugal e cerca de 2.500 sócios dos vários níveis de ensino. Cada Núcleo Regional organiza-se de forma a partilhar projetos de investigação.

Este modelo continua a desenvolver-se, a promover atividades, a apresentar estudos, a concretizar relatos das práticas e a partilhar a sua essência através de encontros (por exemplo, Sábados Pedagógicos, grupos cooperativos, Jornadas de Animação Pedagógica, Congressos Anuais, entre outros). Edita, ainda, uma revista (trimestralmente) “Escola Moderna” onde divulga experiências do MEM (Pinto & Gomes, 2013).

Para Filgueiras (2010, p. 45) o MEM sustenta-se em sete princípios de estruturação da ação educativa:

- “1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação, ou seja, é uma estratégia democrática que orienta o desenvolvimento educativo;
2. A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo;
3. A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação;
4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, com todos os intervenientes;

6. As práticas escolares darão sentido imediato às aprendizagens dos alunos, devido ao facto de existir uma partilha constante de saberes e das formas de interagir com a comunidade;
7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na sala “actores” comunitários como fonte de conhecimento para os seus projectos”.

O autor supracitado refere, ainda, que este movimento defende que as crianças se devem expressar livremente e ser valorizadas publicamente pelas suas experiências de vida, opiniões e ideias. O educador deve estimular a criança a falar, a comunicar, a desinibir-se perante o grupo e registar todas as mensagens que transmite.

“As crianças participam na elaboração da planificação, gestão e avaliação das actividades educativas, que são desenvolvidas por projectos. Estes são caracterizados por uma cadeia de actividades que surgem de uma forma natural nas interacções, conversas ou notícias que as crianças desenvolvam na, e para a sala” (*ibidem*, p. 46).

Folque (2012) defende que o MEM contempla a organização de grupos de crianças com diferentes idades e capacidades (para promover o enriquecimento da aprendizagem social e cognitiva de todas as crianças); um clima de expressão livre, através de partilha de opiniões, de experiências de vida e ideias das crianças e um tempo lúdico para as crianças explorarem e descobrirem materiais e documentos (colocando oportunidades para interrogações e envolvimento total na procura da compreensão do mundo que a rodeia). Este modelo distingue-se de outros modelos (por exemplo, High Scope) pela sua forma de organizar o espaço e o tempo, pelos instrumentos de pilotagem utilizados, pela metodologia implementada: metodologia de trabalho de projeto e por valorizar a relação com a família e com a comunidade.

### 5.1. Organização do espaço

Para Folque (1999) a organização da sala é uma estrutura básica que dá oportunidade às crianças para aprenderem.

Como responsável pela sala de actividades, a educadora de infância cooperante do jardim de infância I, organizou o espaço em diversas áreas que iam ao encontro dos interesses do grupo de crianças, nomeadamente, a área do faz-de-conta (com roupas, fantoches, bonecos, oficina, mesa e cadeiras, espelho, lava-loiça e acessórios de cozinha), a área das construções (com um móvel de arrumações com divisórias, dentro delas carros e peças

de construção), a área da matemática (com jogos matemáticos e relógio), a área dos jogos (com puzzles), a área das ciências (com animais de plástico e materiais para experiências, por exemplo, plantações, caracóis, bichos da seda), a área da plástica (com tintas, pincéis, cavalete, aventais, lápis de cera, canetas de feltro, lápis de cor, plasticina, folhas brancas e revistas), a área da biblioteca (com estante de livros e sofá), a área da escrita (com quadro magnético e de giz, lápis de carvão, borrachas, copos de emoções com cartões<sup>5</sup> e outros jogos relacionados com a escrita). Em cada área existia uma pasta com ficheiros de trabalho autónomo (Pinto & Gomes, 2013), que se encontravam de acordo com a especificidade de cada grupo de crianças e que estavam disponíveis em vários níveis de dificuldade.

A existência de várias áreas na sala de atividades foi um dos elementos de reflexão no decorrer do semestre no jardim de infância I, como é visível na reflexão 2 – contexto jardim de infância I (ver anexo 25):

“E ainda salientando que «A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo» (Ministério da Educação, 1997, p. 37) Ou seja, vai de encontro ao desenvolvimento, características, necessidades e interesses do grupo que frequenta esta sala de atividades”.

Na minha PP realizada no jardim de infância II, o espaço era organizado da mesma forma, ou seja, por áreas, apesar de serem em menor número e com nomes diferentes (área da garagem, área da casinha, área da biblioteca, área de jogos no tapete, a área polivalente para atividades de expressão plástica e jogos de mesa) e encontrava-se também a área da informática. Esta área era muito frequentada pelo grupo de crianças, pelo que senti necessidade de refletir acerca da sua existência numa sala de jardim de infância, como evidencio na reflexão 7 – contexto jardim de infância II (ver anexo 18):

“A introdução das novas tecnologias dentro de uma sala de jardim de infância pode ser importante para que as crianças com idades precoces, possam perceber qual a utilidade que isso terá. Por exemplo, neste caso, o computador, é um instrumento de ajuda, um recurso informativo, uma ferramenta para investigação e criatividade, um recurso para o jogo, sendo este último o que as crianças mais utilizam. (Borràs, L. (dir.), 2002) Nós,

---

<sup>5</sup> Quando as crianças queriam, pegavam num cartão e davam à educadora para que esta escrevesse uma emoção e depois colocavam no copo (cada emoção corresponde a uma cor).

enquanto educadoras, deveremos ajudar as crianças a perceberem que o computador dá-nos mais hipóteses para explorar para além dos jogos, podemos pesquisar e descobrir outras coisas, através deste suporte. Com esta tecnologia, as crianças desenvolvem a «motricidade, a curiosidade, a observação, a percepção, a criatividade, a aquisição de determinados hábitos, comportamentos e atitudes, entre outros.» (p. 250)”.

Honmann e Weikart (2004) referem que as áreas estão cheias de materiais acessíveis às crianças para que estas os escolham e utilizem de forma a criar ideias e intenções no momento da brincadeira e do jogo.

Em ambos os jardins de infância as áreas de atividades estavam distribuídas à volta de um espaço central de mesas, para encontros em grande grupo e de suporte a outras atividades. Todas estas áreas tinham materiais o mais possível aproximados à realidade da sociedade atual e as paredes estavam disponíveis para a afixação dos trabalhos realizados pelas crianças (documentação pedagógica). Esta organização do espaço parece ir ao encontro das ideias defendidas por Filgueiras (2010) e Folque (2012).

## 5.2. Organização do tempo

Filgueiras (2010, p.47) apresenta uma proposta para organizar o tempo diário numa sala de atividades de acordo com o MEM: “1 – Acolhimento; 2 – Planificação em conselho; 3 – Atividades e projectos; 4 – Pausa; 5 – Comunicação (de aprendizagens feitas); 6 – Almoço; 7 - Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado); 8 – Actividade cultural colectiva; 9 – Balanço em conselho.”

Na sala de atividade do jardim de infância I era notório esta organização do tempo: acolhimento das crianças; desenvolvimentos de projetos e temáticas; brincadeiras livres (preferencialmente no espaço exterior); comunicações; almoço; sesta/desenvolvimento de temáticas; momento de leitura; lanche; brincadeiras livres; tempo de animação cultural/reunião de conselho. Perante esta organização do tempo eu e a minha colega procurámos continuar a planificar como a educadora de infância cooperante.

No que diz respeito à comunicação, momento em que as crianças partilhavam em grande grupo o que realizaram até então, foi um aspeto que eu e a minha colega continuámos a implementar no seguimento da prática da educadora cooperante, como é visível no dia 3 de maio de 2016, na 6ª planificação (ver anexo 26) e no dia 30 de maio, na 11ª planificação (ver anexo 27), ambas em contexto jardim de infância I.

Para Folque (1999), colocar a criança como cidadã do mundo solicita organizar atividades como contar histórias, cozinhar, fazer correspondência com outras escolas, vinda de familiares ou membros da comunidade. A decisão destas ações pode surgir na reunião do conselho, um momento de revisão partilhada do dia<sup>6</sup>.

A organização do tempo observada e vivida no jardim de infância I, também se fez sentir no contexto da minha PP seguinte (jardim de infância II), mas de uma forma menos visível. Assim, senti necessidade em experimentar nesse contexto de jardim de infância II, alguns referenciais do MEM como a realização de projetos, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e o balanço em conselho. Com a anuência da educadora de infância cooperante, esta experiência de fazer o balanço em reunião de conselho foi implementada por nós (estagiárias), à quarta-feira (visto que era o último dia da semana que estávamos com o grupo de crianças).

Como afirma Folque (1999, p. 8) a “rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer” e Vasconcelos (1997) defende que o tempo é flexível, ou seja, pode sofrer algumas adaptações em função da realidade do momento (por exemplo, estava previsto terminar uma atividade no período da manhã, mas as crianças mostraram interesse e entusiasmo em continuar a atividade à tarde então, para que isso acontecesse, era necessário negociar com o grupo).

### 5.3. Instrumentos de pilotagem

Para Folque (2012), o MEM refere a pertinência dos seus instrumentos de pilotagem, pretendendo referir-se aos instrumentos que auxiliam o educador e as crianças a orientar e a regular o que vai acontecendo ao longo do dia no jardim de infância. Os instrumentos podem ser: mapa de presenças, mapa de atividades (plano de trabalho/plano de atividades), inventários, diário de grupo (diário de turma), mapas das regras de vida, quadro de distribuição das tarefas.

O mapa de presenças (também designado por tabela de presenças) é um quadro de duas entradas que é composto pelo dia da semana/mês na primeira linha e com os nomes das crianças na primeira coluna do lado esquerdo. As crianças, todos os dias, registavam a sua presença, escrevendo a letra “P” (evidência observada no jardim de infância I à qual demos continuidade) ou um círculo (ação observada no jardim de infância II à qual demos

---

<sup>6</sup> No jardim de infância I, a reunião de conselho realizava-se à sexta-feira, onde as crianças partilhavam aspetos de toda a semana.

continuidade) no quadrado respetivo a cada dia. Esta autora salienta que o mapa de presenças proporciona outras oportunidades de aprendizagem às crianças, como vivenciar os ritmos temporais: ontem, hoje, amanhã.

Na reflexão 3 – contexto jardim de infância I (ver anexo 16), salientei outros aspetos do mapa de presenças que, na minha opinião, se revelam como vetores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças:

“Com uma tabela de presenças as crianças desenvolvem várias aprendizagens, tais como: Iniciação da leitura e da escrita, pois as tabelas são um dos meios de contacto com a escrita, quando a criança identifica o seu nome; Conceitos matemáticos, quando identifica letra iguais ou diferentes e identifica o dia da semana; Destreza e motricidade fina, no momento de desenhar o círculo, pois pega na caneta desenhando de forma ágil no espaço indicado; Interaçã entre crianças, sempre que alguma criança não identifica o seu nome, ou não sabe onde desenhar, as crianças ajudam-se umas às outras; Situações de lateralidade, quando realiza a leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo e ainda a leitura de uma tabela, leitura horizontal seguida da leitura vertical; Relações espaciais quando a criança identifica o espaço correspondente; Unidade de tempo, quando a criança percebe que cada vez que marca a presença corresponde a um dia”.

Como instrumento regulador da aprendizagem das crianças, eu e a minha colega, planificámos para ambos os contextos de PP a marcação das presenças. No jardim de infância I, as crianças iam marcando a presença ao longo do período da manhã e nós, estagiárias, íamos alertando para a realização desta tarefa, como é visível, por exemplo, na 2ª planificação do dia 4 de abril de 2016 (ver anexo 19). Já no jardim de infância II, este momento acontecia no período de acolhimento, enquanto aguardávamos pela chegada de todas as crianças, realizava-se por ordem aleatória definida por nós, estagiárias, como é possível observar na 5ª planificação no dia 6 de novembro de 2016 (ver anexo 28).

O mapa de atividades (também designado por plano de atividades) é uma tabela de dupla entrada onde na primeira linha se identificam as áreas de trabalho (fotografias, por exemplo) e na primeira coluna do lado esquerdo se colocam os nomes de todas as crianças. Cada criança coloca um círculo na área de trabalho que pretende vir a estar. Assim que sair dessa área de trabalho, regressa ao mapa de atividades e pinta o interior

do círculo, indicando que a área está livre para uma outra criança. Junto deste mapa encontra-se uma lista dos projetos em desenvolvimento (instrumento a ser utilizado em reuniões de conselho<sup>7</sup> de forma a ajustar o trabalho individual e em grupo) (Folque, 1999). Este instrumento não foi implementado em nenhum dos contextos, mas é um ótimo meio para verificar em que área as crianças gostam mais de estar, qual a área que é menos frequentada e também para as crianças aprenderem “a antecipar as suas actividades fazendo os seus planos” (*Ibidem*, p. 9).

Os inventários são listagens escritas de materiais e atividades, que se encontram afixados nas principais áreas da sala. São ilustrados pelas crianças e construídos pelo educador e pelas crianças. Este instrumento não foi implementado em nenhum dos contextos vivenciados, mas é um instrumento que ajuda “a recordar e a ver as diferentes possibilidades de actividades nessa área” (Folque, 2012, p. 55).

O diário de grupo (também designado por diário de turma) é definido por Garcia (2010, p. 7) como um “instrumento mediador que assegura o controlo da execução das actividades e dos projectos combinados e que dá lugar ao debate das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo”.

A autora supracitada e Folque (1999) referem que, no decorrer da semana o educador, a pedido das crianças ou por sua livre vontade, escreve no diário ocorrências pertinentes a serem discutidas em grande grupo. O diário de grupo encontra-se dividido por quatro colunas, que correspondem: “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos”. As primeiras três colunas permitem fazer uma avaliação da semana e a quarta permite, através de propostas e sugestões, dar voz às crianças e promover a participação ativa das crianças nas tomadas de decisões e na planificação do trabalho a realizar.

Como Garcia (2010) refere, este modelo pedagógico promove um clima de livre expressão das crianças, “oferece diversas oportunidades de promover o crescimento para as crianças” (p. 8), possibilita a reflexão sobre as suas vivências, preparando-os para a vida adulta, através da construção de normas para o desenvolvimento sociomoral e o crescimento humano de cada criança.

O diário de grupo é “colocado em cima da mesa” no fim da semana, à sexta-feira, dia em que as crianças e o educador se reúnem, formando a reunião de conselho. Em grande

---

<sup>7</sup> A reunião de conselho será um elemento aprofundado um pouco mais à frente.

grupo, o educador e as crianças, avaliam os aspetos mais significativos da semana (positivos e negativos) e analisam sugestões para desmistificar no futuro (Folque, 2012). Na minha PP, em contexto jardim de infância I, a educadora de infância cooperante recorria ao diário de grupo e realizava a reunião de conselho, à sexta-feira. Este momento realizado com as crianças suscitava-me um particular interesse, tal como refleti na reflexão 1 – contexto jardim de infância I (ver anexo 29):

“(...) o grupo de crianças e a educadora reúnem-se para conversar e nesses momentos são planificadas atividades de interesse, discutidas ideias para realizar na semana seguinte e uma reflexão do que gostaram e não gostaram de realizar durante a semana. Acho um momento muito importante porque (...) existe reflexão e ainda uma partilha de interesses para que as planificações das semanas seguintes façam sentido para o grupo de crianças”.

Visto que esta reunião acontecia às sextas-feiras, dia em que não realizava a minha Prática Pedagógica, não me era possível assistir a este momento. Eu e a minha colega de Prática Pedagógica resolvemos propôr à educadora de infância a nossa presença numa dessas reuniões do conselho, pedido que foi aceite. Após a presença na reunião de conselho, achei pertinente refletir sobre o observado (ver reflexão 6 – contexto jardim de infância I, anexo 30):

“(...) Quando é realizado o diário de grupo, são preenchidos quatro espaços: fizemos; gostei; não gostei; queremos fazer. Com este preenchimento é possível perceber o que foi mais e menos significativo para as crianças; o que realmente foi perceptível e transmitido às crianças, ajudando-nos a avaliar o modo como trabalhamos com elas. Ainda na elaboração do diário de grupo, quando preenchem o que não gostei ajuda também a que o grupo, incluindo adultos, a perceber o que foi feito incorretamente, como por exemplo quando várias crianças dizem que não gostaram que A. (3 anos) batesse nos amigos, ou ainda quando uma criança diz que não gostou de uma certa atividade. Ou seja, indo de encontro com a ideia de Folque (2006), permite «ao grupo fazer uma avaliação sociomoral da semana» (p. 9). No preenchimento do que queremos fazer, é uma forma de as crianças dizerem o que gostavam de fazer, indo assim ao encontro de atividades de grande interesse das crianças, permitindo ao grupo a «participação no planeamento organizacional e pedagógico» (p. 9). Com a reunião do conselho existe o «momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária» (p. 9)”.

Com este modelo de realização da reunião de conselho e de toda a importância e significado que esta implica para as crianças, resolvi, juntamente com a minha colega, implementar este recurso na PP do contexto de jardim de infância II. As reuniões de conselho eram realizadas às quartas-feiras pois, como foi referido anteriormente e explicado ao grupo de crianças, era o último dia da semana que nós estagiárias, estávamos com as crianças. Reuníamos-nos no tapete e enquanto uma estagiária questionava e orientava o grupo para dar as suas sugestões e opiniões, a outra estagiária registava num papel todos os assuntos debatidos. Desta forma, preenchíamos o diário de grupo, respondendo às perguntas: “O que fizemos?”, “O que gostámos de fazer?”, “O que não gostámos?”, “O que queremos fazer?”. Por exemplo, no dia, 2 de novembro de 2016 o que foi discutido na reunião do conselho ficou registado em papel as respostas presentes no quadro 3.

**Quadro 3** – Diário de grupo do dia 2 de novembro de 2016

O que fizemos?	O que gostámos de fazer?	O que não gostámos?	O que queremos fazer?
- “Fizemos um jogo” (Mt. 5 anos);	- “Eu gostei de sair da minha casa e pedir às pessoas bolinho” (Mt. 5 anos);	- “Não gostei de fazer o desenho do fim de semana” (Mt. 5 anos, B.L. 4 anos);	- “Fazer jogos” (Y. 3 anos);
- “Saltámos à corda” (Mt. 5 anos);	- “Gostei de ver o gatinho (Manu. 5 anos);	- “Não gosto quando me batem” (E. 5 anos);	- “Jogar futebol” (I. 3 anos);
- “Fomos para a casinha” (Y. 3 anos);	- “Gostei de jogar futebol” (G. 5 anos);	- “Não gosto que me arranhem” (T. 5 anos).	- “Estar no quadro preto” (Mt. 5 anos);
- “Tivemos a fazer desenhos” (B.L. 4 anos);	- “Gostei de estar na casinha” (E. 5 anos);		- “Jogar o jogo do peixinho com cartas” (E. 5 anos);
- “Jogámos ao jogo do peixinho” (M.A. 5 anos);	- “Saltar à corda” (E. 5 anos, G. 5 anos);		- “Fazer um bolo” (B.V. 3 anos);
- “Comemos bolo” (E. 5 anos);	- “Gostei de jogar ao peixinho” (Mt. 5 anos).		- “Salame” (B.L. 4 anos);
- “A senhora veio tocar viola” (G. 5 anos).			- “Ir passear” (Helena);
			- “Escrever uma carta” (E. 5 anos);
			- “Ir ao parque” (G. 5 anos);
			- “Tarde de cinema com pipocas” (Raquel).

Tivemos, ainda, a preocupação de planificar este momento, como é visível por exemplo, no dia 26 de outubro de 2016, na 3ª planificação – contexto jardim de infância II (ver anexo 31).

Após várias reuniões de conselho, resolvi refletir acerca do mesmo na reflexão 5 – contexto jardim de infância II (ver anexo 32):

“Foi possível lembrar propostas realizadas, apesar de algumas crianças já não se lembrarem e também foi possível de perceber o que gostaram e não gostaram de fazer, dando sugestões para a semana. Esta reunião não só, nos ajuda a ir de encontro aos interesses das crianças, para realizarmos a planificação seguinte como também para dar liberdade às crianças para pensarem e partilharem o que gostariam de descobrir e fazer, tornando assim a ida ao jardim de infância mais motivador e empolgante”.

Ao longo das reuniões, o grupo foi aderindo/participando cada vez mais, dando a sua opinião, escutando os outros e sugerindo atividades que gostariam de realizar no jardim de infância. Este último ponto teve tanta adesão que não tivemos oportunidade de realizar tudo o que foi proposto.

Os mapas das regras de vida não foram implementados em nenhum dos contextos vivenciados. Dizem respeito ao registo de regras acordadas e discutidas em conjunto de forma a regular o grupo. Normalmente estas regras surgem a partir de um problema real que se procura resolver (Folque, 2012).

O quadro de distribuição das tarefas (também designado por mapa das tarefas), é o local onde estão registadas as distribuições de tarefas atribuídas a cada criança, de forma semanal e rotativa (Folque, 1999).

Este instrumento foi implementado pela educadora de infância cooperante no jardim de infância I, tarefa à qual demos continuidade. As crianças tinham várias tarefas, que eram trocadas todas as segundas-feiras e que fazia parte da planificação (por exemplo na 2ª planificação, ver anexo 19). O quadro estava organizado de forma a que todas as crianças tivessem uma tarefa por semana, nomeadamente, presidente, vice-presidente, marcar o tempo, marcar a data, ajudar a pôr a mesa, ajudar a colocar as camas, distribuir as águas, ajudar a arrumar a área do faz-de-conta, ajudar a arrumar a área da matemática, ajudar a arrumar a área da escrita, ajudar a arrumar a área da plástica, ajudar a arrumar a área das ciências, ajudar a arrumar a área da biblioteca, ajudar a arrumar a área das construções, ajudar a arrumar a área dos jogos.

A existência deste quadro fez-me refletir sobre a importância de tarefas para as crianças, como referi na reflexão 3 – contexto jardim de infância I (ver anexo 16):

“(…) local onde, semanalmente, são colocados os nomes das crianças correspondentes à tarefa a realizar. As crianças com isto criam um sentido de responsabilidade, de interajuda e ainda se sente[m] uteis e prestáveis durante os dias no jardim-de-infância, cultivando assim para um cidadão responsivo à sociedade”.

Na minha PP realizada no jardim de infância II, também ocorria a distribuição de duas tarefas: a de chefe e subchefe. Estas tarefas eram trocadas diariamente, tendo estas crianças como principais funções registar o estado do tempo, cantar a canção do “Peixinho” (a pedido do adulto) para que todas as crianças arrumassem a sala de atividades e auxiliar o adulto no que fosse solicitado.

A função de chefe levou-me a refletir sobre a importância que este pode ter nas crianças (reflexão 3 – contexto jardim de infância II, ver anexo 33):

“A seleção de um chefe diário é uma opção interessante pois a criança sente-se útil naquele dia, tenta mostrar às outras crianças que é o exemplo a seguir e tem uma responsabilidade. É um exercício de educação para a cidadania, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), que visa formar «pessoas responsáveis, autónomas, solidárias» (p. 39) e que tenham conhecimentos dos seus direitos e deveres”.

Folque (1999, p. 9) refere que todos “estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo”. Salienta, ainda, que é difícil manter todos os registos e que as crianças com 3 anos os usem adequadamente, mas como os grupos são heterogéneos os mais velhos auxiliam os mais novos, ocorrendo uma parceria fundamental.

Em síntese, em ambos os contextos onde estive a realizar a minha PP, tive oportunidade de conhecer e/ou introduzir alguns instrumentos de pilotagem do MEM. Implementar estes instrumentos de pilotagem ajudou-me, a mim e às crianças a organizar o dia no jardim de infância e a gerir o espaço realizando as atividades que iam de encontro aos seus interesses.

#### 5.4. Metodologia de trabalho de projeto

A metodologia de trabalho de projeto é uma forma de trabalhar em conjunto com as crianças, indo ao encontro dos seus interesses e curiosidades.

Para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.91), o projeto é a “previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas acepções que correspondem a graus diferentes dessa previsão”. Para elaborar um projeto é necessário um ponto de partida (uma curiosidade), um suposto ponto de chegada (satisfação da curiosidade) e o caminho/processo para chegar onde se pretende. Exige a elaboração de planos (quem faz o quê, quando e o que é preciso para realizar o plano). A realização de um projeto com crianças deverá ter como ponto de partida os seus interesses. Para decidir o que será realmente realizado, o educador deve observar e estar atento às reações das crianças face às diversas situações do quotidiano do jardim de infância. O educador sendo o mediador do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, deve apoiar e fomentar a curiosidade das crianças para que adquiram novos conhecimentos. A avaliação deverá ser realizada pelo educador com as crianças (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

Guedes (2011, p. 5) refere que o

“trabalho por projeto é a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho”.

Para a elaboração de um projeto o educador deverá refletir acerca da organização do espaço e do tempo, ou seja, pensar nas áreas de trabalho, nos materiais adequados às crianças e definir com as crianças os momentos da semana para a elaboração do projeto. Poderá recorrer a diversos instrumentos de regulação da aprendizagem para o planeamento do projeto. Por exemplo, o diário de grupo (onde as crianças referem as suas intenções); a lista de projetos; registo dos vários projetos (quem está a desenvolver cada projeto, quando se iniciou e qual a data possível para a sua conclusão); o mapa de planeamento e de avaliação de atividades (onde se regista, o que se quer saber, onde descobrir, o que fazer com os dados recolhidos, como e quando divulgar e a avaliação do projeto) (Guedes, 2011).

Durante a minha Prática Pedagógica em ambos os contextos de Jardim de Infância (I e II), tive oportunidade de desenvolver dois projetos com os respetivos grupos de crianças<sup>8</sup>. No jardim de infância I realizámos um projeto relacionado com o papel, conforme o ponto seguinte e no jardim de infância II foi realizado um projeto sobre os pintos (ver ponto 5.4.2.).

#### *5.4.1. Projeto “O Papel” (Jardim de Infância I)*

Neste ponto é apresentado o projeto realizado com todos os intervenientes educativos da PP em Jardim de Infância I ao longo de 5 semanas sobre o papel. O projeto “O Papel” foi realizado em parceria com a minha colega de Prática Pedagógica, com as 21 crianças da “Sala da Criatividade” da IPSS onde fiz a minha PP, com a colaboração das educadoras de infância existentes na sala de atividades e da comunidade.

O âmbito do projeto surgiu de uma pergunta realizada na reunião de conselho, do dia 1 de abril de 2016 com a educadora estagiária Jacinta Santos (momento em que não nos encontrávamos presentes na instituição). Uma das crianças, L. (4 anos) perguntou “como se faz papel?”. Esta pergunta ficou por responder e foi registada no diário de grupo da sala de atividades. Na semana seguinte (nomeadamente, no dia 5 de abril de 2016) tivemos acesso ao diário de grupo, tendo decidido propor às crianças a descodificação da dúvida levantada por L. (4 anos), iniciando-se, deste modo, o projeto (1ª fase: definição do projeto), no dia 4 de maio de 2016 com o questionamento às crianças sobre o que L. (4 anos) tinha falado na reunião de conselho, propondo-lhes descobrirmos a resposta à pergunta “Como se faz papel?”. As crianças mostraram-se interessadas em descobrir esta resposta, iniciando-se uma teia de ideias - escrevemos no centro de uma folha, de tamanho A3, a palavra “Papel” e fomos registando em seu redor o que já sabíamos sobre o papel e o que queríamos saber (ver anexo 34).

A 2ª fase (planificação e desenvolvimento do trabalho) iniciou-se no dia 9 de maio de 2016, com a organização das ideias já construídas num quadro, completando os seguintes tópicos: O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos descobrir? O que descobrimos? (sendo este último tópico respondido no final da elaboração do projeto) (ver anexo 35).

---

<sup>8</sup> Para a elaboração dos projetos recorreu-se ao estudo do livro de Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

A 3ª fase (execução ou desenvolvimento do projeto) iniciou-se no dia 16 de maio de 2016 e terminou no dia 8 de junho de 2016. Durante esta fase foram implementadas 8 propostas de atividades, procurando envolver todas as crianças. A procura das respostas foi realizada em grande e em pequeno grupo, no jardim de infância.

O projeto teve a seguinte sequência de propostas:

**Quadro 4** – Projeto “O papel”: propostas de atividades (3ª fase)

<b>Proposta de atividade</b>	<b>Data</b>
História “Papel que queria ser um barquinho”, contada por mim.	16 de maio de 2016
Pesquisa de informações sobre o papel.	17 de maio de 2016
Visionamento do vídeo sobre o papel.	18 de maio de 2016
Elaboração de um convite numa folha de papel.	24 de maio de 2016
Construção do jogo “Quantos queres?”.	24 de maio de 2016
Rasgagem de papel de várias cores e elaboração de uma obra de arte.	25 de maio de 2016
Elaboração de papel reciclado.	30 de maio de 2016
Dobragem de papel: <i>Origami</i> .	8 de junho de 2016

A história “Papel que queria ser um barquinho” no dia 16 de maio de 2016 foi uma atividade proposta por mim, para o grande grupo. Comecei por contar a história de uma folha de papel que queria ser um barquinho, dobrando a folha de papel até formar um barquinho. Esta proposta de atividade foi a forma encontrada, por nós alunas estagiárias, para iniciar o projeto. As crianças participaram no momento de contar a história, repetindo em voz alta algumas das ideias da história, tendo tido oportunidade de contactar com várias formas de expressão. Neste sentido, esta experiência terá facultado o desenvolvimento da expressão oral e espelhado o desejo de comunicar das crianças (Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)<sup>9</sup>. As crianças desenvolveram, ainda, a capacidade de observar (Área de Conhecimento do Mundo).

A pesquisa de informações sobre o papel foi uma atividade proposta pelas crianças, realizada no dia 17 de maio de 2016. Após a elaboração de pequenos grupos (2 a 3

<sup>9</sup> Todas as competências elencadas neste ponto apresentam-se por referência ao Ministério da Educação (1997) por, à data, ser o documento em vigor.

crianças) realizou-se uma pesquisa sobre o papel na internet, a partir de dois computadores portáteis. Foram encontradas várias informações (ver anexo 36) que foram apresentadas ao grande grupo o que terá contribuído para o desenvolvimento da partilha em grande grupo (Área de Formação Pessoal e Social).

Com esta atividade as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a sensibilização a um outro código, o código informático, contactando com uma nova forma de comunicação (Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

Ao longo desta pesquisa as crianças encontraram um vídeo que quiseram partilhar com os restantes colegas, atividade que ficou agendada para o dia 18 de maio de 2016. Desse vídeo tirámos algumas conclusões (ver anexo 37) que, depois de serem escritas no computador, colocámos no placard do corredor, junto da sala de atividades, para que todos os familiares pudessem ver. Com esta proposta as crianças terão desenvolvido competências no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, como a relação entre pares. Na Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças partilharam as informações observadas, recorrendo à utilização adequada de frases simples; na Área de Conhecimento do Mundo, revelaram a sua curiosidade natural, o desejo de saber mais, identificaram materiais reproduzidos no vídeo e construíram conceitos.

No dia 24 de maio de 2016, em grande grupo, foi realizado um convite à minha irmã, Vera Quaresma, para que ela pudesse partilhar connosco como se fazem bolos. Esta atividade proposta por nós, estagiárias, apontava para a exploração do papel, em formato de folha e de envelope, reconhecendo-o como um instrumento de comunicação (9ª planificação, ver anexo 38). Assim, ficou definido que a educadora cooperante escrevia numa folha o que as crianças queriam dizer para convidar a Vera Quaresma e cinco crianças “imitavam” a escrita por baixo (ver anexo 39). Esta atividade proporcionou o contacto com o código escrito, facilitando a emergência da linguagem escrita (as crianças tiveram a oportunidade de “imitar” a escrita) e terá desenvolvido a sensibilidade estética (Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). A Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão motora também foi aqui desenvolvida, uma vez que cada criança terá aprendido a utilizar e a dominar melhor o seu corpo, trabalhando a motricidade fina. Com esta proposta as crianças terão percebido que uma folha de papel pode servir para desenhar, para dobrar e como suporte de escrita.

A elaboração de um jogo designado de “Quantos queres?” (24 de maio de 2016) foi concretizado por algumas crianças, as que quiseram, sendo, uma atividade opcional. Este jogo inicia-se dobrando um quadrado de papel que fica com quatro bicos para os dedos encaixarem por baixo. Com a dobragem da folha de papel, obteve-se oito faces que foram pintadas com cores distintas. Conforme a cor selecionada encontra-se escrita uma ação correspondente a essa cor que deverá ser realizada aquando da sua seleção.

Depois da construção do jogo, chegou a oportunidade de realizá-lo: em primeiro lugar a criança dirigiu-se a alguém e perguntou: “Quantos queres?” e essa pessoa disse um número à sua escolha. De seguida, a criança optou por uma das cores disponíveis e, consoante a cor selecionada, realizou a ação subjacente. Por exemplo, por detrás da cor azul existia a ação “fazer de bailarina”, da cor rosa, a ação “cantar a música do filme «Frozen»”...

Nesta proposta as crianças terão tido a possibilidade de desenvolver competências a nível da Área de Expressão e Comunicação - domínio da expressão motora. Houve ocasião para o exercício de motricidade global, de motricidade fina e oportunidade para aprender a utilizar e dominar melhor o corpo. No domínio da matemática, foi possível ir desenvolvendo a construção da noção de número, correspondendo a uma série (neste caso ordinal). No domínio da expressão plástica, a dobragem do papel e o momento de colorir as várias partes do jogo, ou seja, a descoberta das potencialidades dos objetos e a exploração de diversos materiais e instrumentos. A nível da expressão dramática, foi possível promover momentos de jogo simbólico. A nível da expressão musical, foi possível a exploração espontânea de sons. Com esta atividade houve, ainda, oportunidade de as crianças se relacionarem e interagirem entre si (Área de Formação Pessoal e Social). A rasgagem de papel de várias cores e a elaboração de uma obra de arte (25 de maio de 2016) foi uma proposta nossa, alunas estagiárias, que teve uma grande adesão por parte das crianças. De forma individual, cada criança realizou a sua obra de arte.

A proposta da atividade iniciou-se com o visionamento de uma obra de arte “O Caracol” de *Matisse*, e a partir dessa obra de arte, as crianças elaboraram a sua própria obra de arte recorrendo à rasgagem e colagem de papel com várias cores numa folha branca (ver anexo 40). Com esta proposta, as crianças terão tido a possibilidade de desenvolver o sentido estético, de reconhecer novas potencialidades dos materiais disponíveis e de conhecer uma nova técnica de expressão plástica (Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão plástica). Terão desenvolvido a motricidade fina quando rasgaram os vários

papéis coloridos (Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão motora) e de conhecer uma obra de arte e o seu autor (Área do Conhecimento do Mundo). Quanto à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver a sua autonomia e independência (utilizaram materiais à sua disposição) e de desenvolver um autoconceito positivo, ou seja, tiveram possibilidade de perceber que eram capazes de fazer.

Outra proposta de atividade realizada foi a realização de papel reciclado (30 de maio de 2016), com materiais disponibilizados pelo museu “Moinho de Papel” (Leiria): uma peneira e panos 100% de algodão. Esta atividade, proposta por Le. (4 anos) foi realizada, inicialmente, em grande grupo, e só depois em pequenos grupos de duas crianças. Através das figuras 2 a 8 é possível perceber qual o procedimento desta atividade, visto que passou por várias fases: rasgar jornal em pedaços (Figura 2), colocando-os numa bacia; adicionar água junto aos pedaços de jornal (Figura 3); triturar, com a varinha mágica, os pedaços de jornal até obter uma pasta (Figura 4); colocar a peneira na pasta de papel (Figura 5); retirar a peneira com a pasta de papel (Figura 6); colocar a peneira em cima do pano, para que a pasta passe para o pano (Figura 7); colocar o pano com a folha de papel a secar no estendal (Figura 8).



**Figura 2** – Fase I: rasgar o jornal em pedaços.



**Figura 3** – Fase II: adicionar água aos pedaços de jornal.



**Figura 4** – Fase III: triturar, com a varinha mágica, os pedaços de jornal até obter uma pasta.



**Figura 5** – Fase IV: colocar a peneira na pasta de papel.



**Figura 6** – Fase V: retirar a peneira com a pasta de papel.



**Figura 7** – Fase VI: colocar a peneira em cima do pano, para que a pasta passe para o pano.



**Figura 8** – Fase VII: colocar o pano com a folha de papel a secar no estendal.

No dia seguinte (31 de maio de 2016) procedeu-se à última fase desta atividade: retirar as folhas secas do pano (esticar o pano).

Perante esta proposta as crianças terão desenvolvido competências a nível da Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão motora, aprendendo a manipular diversos objetos. No domínio da expressão plástica, houve interação das crianças e oportunidade de resolução conjunta de problemas e, ainda, a combinação de diferentes formas de colaboração. Na Área do Conhecimento do Mundo, terão tido a oportunidade de contactar com uma nova situação (a elaboração de folhas de papel reciclado), de experimentar e de explorar materiais novos. Na Área de Formação pessoal e social, as crianças trabalharam em grande e em pequeno grupo existindo interações com o(s) par(es).

No dia 6 de junho de 2016 fizemos uma síntese do que havíamos feito relacionado com o papel. Com esta síntese, as crianças terão desenvolvido competências a nível da Área de Expressão e Comunicação – domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tais como: comunicar, partilhar, recordar em grande grupo o que foi realizado ao longo dos últimos dias. Este momento de avaliação revelou-se importante porque desta forma, foi possível perceber quais as atividades que se revelaram mais interessantes e benéficas para a aprendizagem das crianças.

Outra proposta foi a elaboração de dobragens de papel, ou seja, *origami*, no dia 8 de junho de 2016. Cada criança dobrou um quadrado de papel de forma a elaborar um papagaio de papel, que depois foi colocado e colorido numa folha de papel. De seguida, foi proposto a cada criança a elaboração de mais figuras em *origami*, tendo as crianças realizado vários animais a partir de um quadrado, tais como o gato, o cão e o cisne (Figura 9). Esta atividade foi opcional, tendo sido realizada apenas por 6 crianças. Com esta atividade as crianças terão desenvolvido competências a nível da Área de Expressão e Comunicação - domínio da expressão plástica, pois tiveram oportunidade de manipular e de dobrar a folha de papel de diversas formas, conhecendo diferentes potencialidades deste objeto. Ainda nesta área, mas no domínio da expressão motora, as crianças terão desenvolvido a motricidade fina, com as dobragens da folha de papel. A nível da Área de Conhecimento do Mundo, as crianças tomaram conhecimento de uma técnica nova, o *origami* e ainda tiveram a oportunidade de a experimentar. A Área de Formação Pessoal e Social também esteve presente, pois as crianças tiveram oportunidade de desenvolver a sua identidade e decidir o que queriam fazer.



**Figura 9** – Projeto “O papel” - crianças com animais feitos em *origami* (gatos).

Após a realização destas 8 propostas, ficou decidido, em grande grupo, registá-las em papel, utilizando as folhas recicladas realizadas em conjunto (ver anexo 41). Foi um espaço de partilha de ideias e de opiniões das crianças, de respeito pelo outro (Área de Formação Pessoal e Social). Na Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, este registo foi um meio de abordar a escrita.

No dia 8 de junho de 2016, em grande grupo conversámos com as crianças, de modo a decidir como divulgar o nosso projeto. Ficou definido que o registo em papel do projeto, seria colocado no placard do corredor, junto à nossa sala. Deste modo os familiares e a comunidade educativa podiam observar o trabalho realizado. Ainda como forma de divulgação, as crianças mostraram interesse em partilhar o que haviam feito e descoberto com as crianças da “Sala da Amizade” (crianças entre os 2 e os 3 anos de idade). Assim sendo, duas crianças deslocaram-se até à referida sala e ofereceram duas folhas de papel, explicando como foram realizadas e por quem.

Como forma de avaliação do projeto, com as crianças procurou-se responder às perguntas colocadas no início do projeto:

**Quadro 5** – Projeto “O papel”: o que descobrimos

<b>O que descobrimos:</b>	
1. “O que precisamos para fazer papel?” (Sh. 4 anos)	“Rasgar jornais” (Mi. 5 anos) “Meter água” (L. 5 anos) “Mexer o jornal com água” (Mi. 5 anos) “Peneira” (J. 5 anos) “Pôr no pano” (Sh.4 anos) “Meter no estendal” (J.5 anos) “O papel fica colado ao pano” (L. 5 anos) “Depois tiramos do pano” (J. 5 anos)
2. “De onde vem o papel?” (L. 5 anos)	“Árvores do eucalipto” (J. 5 anos)

Segundo Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) este projeto passou por quatro fases: na 1ª fase deu-se início ao projeto com uma situação-problema. Nesta fase foi dada a oportunidade às crianças de fazerem perguntas e de darem o seu contributo, com saberes que já tinham sobre o tema em questão. Para tal, construiu-se uma teia de ideias com todos os dados levantados (corretos e incorretos). Na 2ª fase, já tendo as crianças a noção do que se pretendia com o projeto, optou-se por construir um quadro como forma de organizar as ideias levantadas. O adulto neste momento teve o papel de organizar, registar, orientar, aconselhar e dar ideias. Na 3ª fase “as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, prevêm, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações” (*ibidem*, p. 143). Ou seja, nesta fase as crianças pesquisaram e experienciaram diretamente o que haviam proposto e/ou o que haviam sido convidadas a fazer e o educador ajudou-as a fazer o ponto da situação. Na 4ª fase ocorreu a divulgação do trabalho realizado. “Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros” (*ibidem*, p. 143). Ainda nesta fase, ocorreu a avaliação do trabalho realizado, ou seja, as crianças identificaram o que aprenderam, qual o contributo de cada um dos elementos do grupo e qual a qualidade das tarefas realizadas.

Com este projeto foi possível proporcionar às crianças novas experiências e conhecimentos. Inicialmente, talvez devido à nossa falta de experiência houve uma grande dificuldade em motivar o grupo de crianças, no momento de preenchimento do quadro “O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos descobrir?” (ver anexo 35). O desenrolar das propostas de atividades foi realizado com mais entusiasmo pelas crianças, tendo sido possível concretizar propostas que abrangeram todas as áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997). A avaliação do projeto foi outra das grandes

dificuldades sentidas. Sendo inexperiente nesta metodologia de trabalho, o registo dos dados das crianças foi uma tarefa difícil. Numa próxima oportunidade de elaboração desta metodologia, pretendo conversar mais com as crianças, registar o que irá sendo realizado e descoberto ao longo do desenrolar do projeto, descobrir curiosidades do grupo e avaliar mais detalhadamente o que foi adquirido com o projeto. Um dos aspetos positivos da realização deste projeto foi ter permitido a existência do contacto com uma entidade da cidade (Moinho de papel, Leiria), proporcionando um momento de ligação entre o jardim de infância e a comunidade. Um dos aspetos menos positivos terá sido o não envolvimento das famílias, pois criava um ambiente mais colaborativo e com mais oportunidades de aprendizagem.

#### 5.4.2. Projeto “*Quiquiriqui: os pintos*” (*Jardim de Infância II*)

O tema do projeto surgiu através da leitura da história “*Quiquiriqui*”, no dia 31 de outubro de 2016, em grande grupo. “*Quiquiriqui*” foi escrito por Marisa Núñez, ilustrado por Helga Bansch e editado em 2009.

Após a leitura desta história foram várias as crianças que demonstraram interesse em dramatizá-la: M. (4 anos) comentou “Esse livro é muito giro, tenho em casa o *Quiquiriqui*”; E. (5 anos) disse “Eu sou o *Quiquiriqui*”; L. (5 anos) “Eu sou a mãe galinha”. Neste dia vimos que estas crianças tinham interesse em realizar um teatro, tendo por base esta história.

Nesta mesma semana, na quarta-feira, dia 2 de novembro de 2016, decidimos que seria interessante propor às crianças a realização de um projeto sobre os pintos, visto que a personagem principal da história, o *Quiquiriqui*, era um pinto. Assim, no dia 2 de novembro começámos por interrogar as crianças sobre o que já sabiam sobre os pintos, uma vez que todas as crianças estavam entusiasmadas com a ideia de fazer um teatro a partir da história “*Quiquiriqui*” (Núñez, 2009), mas não sabiam muitas coisas sobre pintos.

Primeiro começámos por escrever numa folha “o que sabemos?” e “o que queremos saber?”. As crianças foram dizendo o que sabiam sobre os pintos e, de seguida, a Raquel perguntou “o que querem saber sobre os pintos?”. À medida que as crianças iam dizendo, eu fui registando numa folha de papel (ver anexo 42). Após o levantamento destas ideias

afixámos a folha de papel num placard existente na sala de atividades (1ª fase: definição do projeto).

No dia 7 de novembro de 2016, as crianças estavam todas sentadas no tapete e a Raquel perguntou-lhes o que iríamos fazer com os dados levantados. Eu referi que ainda não tínhamos definido como e quando iríamos responder às nossas questões e sugeri elaborar outro quadro com as seguintes questões: “Como vamos descobrir?” e “Quando?”. Procurando organizar os dados de acordo com estes referentes, escutámos e registámos as ideias do grupo (ver anexo 43). Este quadro foi colocado junto do quadro elaborado no dia 2 de novembro de 2016 (2ª fase: planificação e desenvolvimento do trabalho).

Entre o dia 8 de novembro de 2016 e o dia 14 de dezembro de 2016 as crianças procuraram informações para responderem às suas curiosidades, encontrando-se as propostas de atividades elencadas no quadro 6:

**Quadro 6** – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - propostas de atividades

<b>Propostas de atividades</b>	<b>Data</b>
Conversa sobre a elaboração do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009): definição de personagens e ensaio do teatro.	8/11/2016
Pesquisa sobre pintos: na internet e em livros.	15/11/2016
Elaboração do bolo da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009).	16/11/2016
Construção da tabela das personagens do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009);	22/11/2016
Elaboração de adereços para a peça de teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009).	22, 23 e 28/11/2016
Visita ao galinheiro da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos), a Maria da Luz;	23/11/2016
Vinda dos pintainhos para a nossa sala.	28/11/2016
Elaboração da carta à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos).	29/11/2016
Jogo com movimentos e sons dos animais da quinta;	30/11/2016
Elaboração e pintura do padrão dos pintos.	5/12/2016
Desenho dos pintos.	13/12/2016
Apresentação do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009) à sala 1. Finalização do projeto “Quiquiriqui: os pintos”: resposta às perguntas do projeto.	14/12/2016

Para além das propostas supramencionadas, também foram realizados vários ensaios do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009). Estes momentos foram planificados e, outras vezes, foram realizados sem planificação, dependendo do interesse das crianças (por vezes, as crianças perguntavam se podiam fazer o teatro da história “Quiquiriqui”, de Núñez, 2009). Com a realização destes ensaios, as crianças ter-se-ão desenvolvido a nível motor, através de movimentos de deslocação e do controlo desses movimentos e a nível da linguagem, utilizando a linguagem oral adequada à situação (Área de expressão e comunicação, domínio da educação física, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da educação artística, subdomínio do jogo dramático/teatro)<sup>10</sup>.

No dia 8 de novembro de 2016, em grande grupo, começámos por conversar sobre a história supramencionada, acolhendo as suas sugestões e propondo-lhes a realização do teatro. A história contém apenas três personagens principais pelo que, em grande grupo, resolvemos introduzir mais personagens, tendo cada criança escolhido uma. Neste sentido as crianças participaram no processo de tomada de decisão (decidiram realizar o teatro) e na resolução do problema (existência de poucas personagens), colocando possíveis hipóteses para a sua resolução (Área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e área do conhecimento do mundo).

No dia 15 de novembro de 2016 realizou-se a proposta das crianças de pesquisar em livros e na internet informações sobre pintos (Figura 10). Duas crianças, de cada vez, procuraram na internet com a minha ajuda e oito crianças, também de cada vez, procuraram em livros com a ajuda da Raquel. Após esta pesquisa foi possível encontrar várias informações (ver anexo 44 e 45) que de seguida foram apresentadas em grande grupo, permitindo a partilha oral (Área de formação pessoal e social e área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).



**Figura 10** – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - pesquisa na internet.

---

<sup>10</sup> Todas as áreas elencadas neste ponto apresentam-se por referência a Silva, Marques, Mata e Rosa (2016).

Para além das pesquisas realizadas na sala, propusemos às crianças que pesquisassem em casa, com ajuda de familiares, informações sobre pintos e que as trouxessem para todo o grupo poder aprender. O G. (5 anos) e a M. S. (4 anos) trouxeram informações acerca dos pintos (ver anexo 46) que partilharam com os colegas.

Outra proposta executada foi a elaboração de um bolo, no dia 16 de novembro de 2016, uma vez que na história o pinto “Quiquiriqui” e a sua mãe fizeram um bolo de chocolate (Figura 11). Com esta atividade as crianças tiveram a possibilidade de colocar hipóteses acerca dos ingredientes para realizar um bolo (Área do conhecimento do mundo). Tiveram, também, oportunidade de identificar a quantidade de ingredientes necessários, através da contagem de símbolos, de organizar e tratar dados uma vez que necessitaram de recolher informação através da lista de ingredientes. Abordaram, ainda, a medida através de instrumentos de medida (chávena e colher) (Área de expressão e comunicação, domínio da matemática).



**Figura 11** - Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - elaboração do bolo de chocolate

A construção da tabela com as personagens do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009) foi outra proposta executada. Iniciou-se a nossa (estagiárias) sugestão procurar uma imagem de cada personagem da história, cada criança procurou em revistas e jornais uma imagem da sua personagem do teatro e recortou-a. Depois, em grande grupo, partilharam o que recortaram, colaram numa folha de forma a criar conjuntos de animais iguais e contaram quantos animais existiam em cada conjunto. Com esta proposta foi possível agrupar por categorias, identificar diferenças e semelhanças e realizar contagens simples e registo dos números (Figura 12) (Área do conhecimento do mundo, área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática e área de formação pessoal e social).



**Figura 12** – Projeto: “Quiquiriqui: os pintos” - tabela dos animais da história “Quiquiriqui”.

Nos dias 22, 23 e 28 de novembro de 2016 construíram-se adereços para o teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009). Inicialmente as crianças foram questionadas sobre quais os procedimentos necessários para construir adereços. A partir das suas ideias (completadas com as nossas) foram criados fatos com manga plástica, orelhas de cartolina (Figura 13) e adereços para o cenário como, por exemplo, um pote e um bolo. Com esta construção as crianças puderam desenvolver a criatividade através de produções plásticas (Área de expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais).



**Figura 13** – Projeto: “Quiquiriqui: os pintos” - crianças com os fatos e os adereços para o teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009).

Outra proposta de atividade realizada foi a visita ao galinheiro da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos). Depois das autorizações dadas pelos encarregados de educação deslocámo-nos até à casa da avó da A. (3 anos) e da La. (3 anos) e foi possível observar o local onde os pintos habitam, do que se alimentam e a sua constituição (Área do conhecimento do mundo). Ainda nesta visita tiveram a oportunidade de fazer perguntas à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) relacionadas com a constituição dos pintos e com o seu habitat.

Quando já nos encontrávamos na sala, recordámos o que aprendemos com esta visita e refletimos sobre o que é que precisaríamos para ter um pintainho na nossa sala. Eu fui registando as ideias levantadas no computador e juntei as fotografias tiradas durante a visita à casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) (Área de formação pessoal e social e área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), elaborando a documentação pedagógica que se encontra no anexo 47.

No dia 28 de novembro de 2016 nós, estagiárias, trouxemos até à sala dois pintainhos com o intuito de ajudar as crianças a perceber a sua constituição, o que necessitam para viver e o seu possível crescimento<sup>11</sup>. As crianças começaram por observar os pintos para depois os medirem (com um fio de lã que foi colocado numa folha A4). Por fim, preparou-se a gaiola<sup>12</sup>, com aparas, comida e água para colocar os pintainhos na sua nova habitação. As aparas foram trocadas várias vezes por semana e algumas crianças que frequentavam o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) quiseram ajudar nesta tarefa (Figura 14). Todo este processo foi registado no computador (ver anexo 48) para que esta informação pudesse ser consultada sempre que necessário por qualquer interveniente educativo (Área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, domínio da educação física, domínio da matemática e área do conhecimento do mundo).



**Figura 14** – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - duas crianças do 1º CEB a colocar novas aparas na gaiola dos pintos.

Com os pintos na sala, tornou-se necessário pensar qual o seu destino após as semanas destinadas à sua permanência na sala. Após uma sugestão dada pelo E. (5 anos) decidimos oferecer os pintos à avó da A. (5 anos) e da L. (3 anos), escrevendo-lhe uma carta em grande grupo (dia 29 de novembro de 2016). Esta carta servia para informar a avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) que lhe íamos oferecer os pintos, agradecendo por nos ter

---

<sup>11</sup> Os pintos ficaram na sala de atividades cerca de duas semanas.

<sup>12</sup> A gaiola foi cedida pela animadora social da instituição, que também é mãe da A. (5 anos), uma das crianças desta sala.

deixado ir visitar o seu galinheiro. Conversámos em grande grupo acerca do que escrever, definindo, em conjunto, o conteúdo da carta. Redigi numa folha o que foi decidido em conjunto e todos assinaram. Com esta proposta as crianças puderam referir o que tencionavam dizer à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) e escrever os seus nomes, ou seja, um meio de iniciarem a escrita (Área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

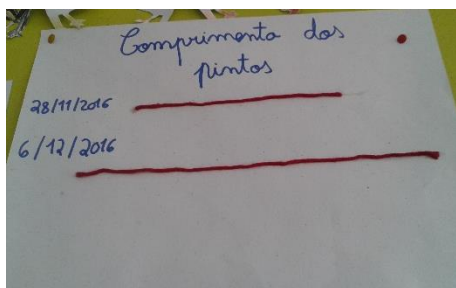
No dia 30 de novembro de 2016 nós, estagiárias, propusemos realizar um jogo com movimento e sons dos animais presentes no teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009). O jogo foi iniciado com o visionamento de um vídeo com a representação sonora e de movimentos de animais. Após este visionamento as crianças reproduziram o som/movimento de cada animal. Desta forma cada criança teve a oportunidade de representar o respetivo som e os movimentos realizados para cada animal se deslocar. (Área de expressão e comunicação, domínio de educação física, domínio da educação artística, subdomínio do jogo dramático/teatro, subdomínio da música e subdomínio da dança).

À medida que íamos obtendo informações acerca dos pintos, íamos colocando-a disponível para todos no placard dentro da sala. Outra proposta realizada (dia 5 de dezembro de 2016) foi a pintura de um friso com o desenho de um pinto (Figura 15), realizado por mim numa folha de papel e que consistia na pintura das penas dos pintos consoante o conhecimento que as crianças tinham acerca desse assunto. Este friso foi, a posteriori, colocado junto das informações sobre os pintos. Desta forma as crianças ficaram a conhecer as possíveis cores dos pintainhos e tiveram também a oportunidade de pintar (Área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais).

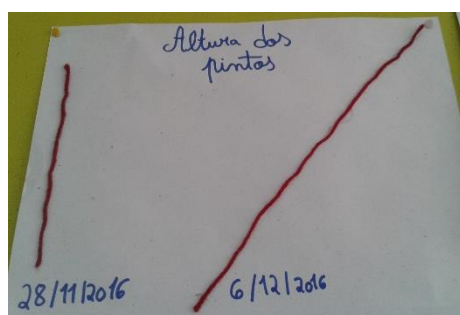


**Figura 15** – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - crianças a pintarem o friso dos pintainhos

No dia 6 de dezembro de 2016 voltámos a medir os pintos com um fio de lã e colocámo-lo junto à medida realizada no dia 28 de novembro de 2016 (Figura 16 e 17). Com esta proposta as crianças terão experienciado a medição, a altura e o comprimento, através de uma medida não convencional (o fio de lã) e vivenciado o crescimento dos pintos num determinado período de tempo (Área de expressão e comunicação, domínio da matemática).



**Figura 16** – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - registo do comprimento de um pinto (no dia 28/11/2016 e no dia 6/12/2016)



**Figura 17** – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - registo da altura de um pinto (no dia 28/11/2016 e no dia 6/12/2016)

No dia seguinte (7 de dezembro de 2016), no final do dia, entregámos a carta à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos). Lendo a carta em voz alta, esta avó revelou a sua felicidade levando os pintos para a sua casa, com a promessa de cuidar muito bem deles.

Depois dos pintos já não estarem na sala, o G. (5 anos) sugeriu que fossem desenhados os pintos que estiveram na sala. Então, no dia 13 de dezembro de 2016, cada criança desenhou os dois pintos (por exemplo, ver anexo 49). Com esta proposta as crianças tiveram que recorrer à memória, recordando-se dos pintos e desenhando-os numa folha de papel A4 (Área de expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais).

No dia seguinte (14 de dezembro de 2016) apresentámos o teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009) às crianças da sala 1. As crianças da sala 1 deslocaram-se até à nossa sala e à medida que eu ia contando a história, as crianças iam dramatizando as ações e as falas referidas no texto (Área de expressão e comunicação, domínio da educação física,

domínio da educação artística, subdomínio do jogo dramático/teatro e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

Ainda que tenha havido preocupação com a divulgação do projeto (4ª fase: avaliação/divulgação), ao longo do projeto foi possível ir fazendo vários pontos da situação, ou seja, de avaliação do que fomos aprendendo. Um desses momentos sucedeu-se quando visitámos o galinheiro da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos). Como a L. (5 anos) não foi à escola nesse dia, optámos por, no dia seguinte (24 de novembro de 2016) relembrar o que aprendemos com esta visita. Desta forma começámos por informar a L. (5 anos) que fomos até à casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) e descobrimos que:

- Aqueles pintos tomavam banho quando chovia - E. (5 anos);

- Os meninos (galos) tinham uma crista grande e as meninas (galinhas) uma crista mais pequena - Mt. (5 anos).

No dia 14 de dezembro de 2016, em grande grupo, conversámos sobre o que aprendemos com este projeto e ainda respondemos às questões colocadas no início do projeto, agora relidas pela Raquel (ver anexo 50). Depois das perguntas respondidas, propusemos à Mt. (5 anos) que mostrasse um esquema de reprodução dos pintos (pesquisa que G., de 5 anos, trouxe de casa) e que dissesse o que estava presente na figura. Mt. (5 anos), à medida que ia apontando para cada imagem, referia: “Põe o ovo; [es]tásse a partir; já partiu; já nasceu; e já é grande”.

Ainda no mesmo dia, decidimos em grande grupo como divulgar o que havíamos aprendido com este projeto com outras pessoas. Surgiram várias ideias e uma delas foi colocar tudo o que aprendemos no placard, à entrada da sala, para que os pais e as crianças do 1º CEB pudessem ver e aprender. Então, com a ajuda da Le. (4 anos), que era a chefe do dia, colocámos o projeto no placard da entrada da sala (Figura 18).



**Figura 18** – Projeto “Quiquiriqui: os pintos” - placard com as informações e atividades realizadas.

Através da elaboração deste projeto proporcionámos ao grupo de crianças novas experiências e conhecimentos. As crianças aderiram desde o início a este projeto, como por exemplo a ideia de dar um nome ao projeto (Quiquiriqui: os pintos). Para além disso surgiram sugestões de atividades e opiniões. Penso que o interesse das crianças por animais terá contribuído para o envolvimento das crianças e para o desenrolar tranquilo de todas as propostas. O facto das crianças terem tido oportunidade de observar os pintainhos terá também, contribuído para o seu desempenho e dedicação neste projeto. De acordo com Montagner (2004, p. 229) a interação com pintainhos, hamsters ou ratos, desperta, estimula e revela uma “gama real das competências, dos comportamentos, do saber ser, do talento, das capacidades de comunicação, das construções cognitivas, das riquezas imaginárias e criativas da criança”. Para que isso acontecesse foi fundamental a colaboração com a família (uma das mães disponibilizou a gaiola para que pudéssemos ter os pintainhos na nossa sala e uma avó deu-nos a conhecer o seu galinheiro) e a colaboração das crianças, que se ofereceram desde logo para a limpeza e cuidado dos animais. Este envolvimento da família terá sido um dos aspetos positivos deste projeto. Como foi o segundo projeto que realizei tornou-se possível ter em atenção as dificuldades sentidas durante o projeto anterior, por exemplo encontrar estratégias para obter um melhor sucesso neste projeto, como foi o caso de registar as opiniões das crianças. Mais uma vez, a avaliação foi realizada ao longo do projeto e as crianças participaram no planeamento e na avaliação do mesmo, onde construíram o seu próprio conhecimento

através da participação e desenvolvimento cognitivo e da linguagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

### 5.5. Reflexão em torno da prática em contexto de jardim de infância

Ter presenciado e aplicado o MEM em contexto de jardim de infância fez-me pensar no trabalho que é possível realizar em parceria com as crianças/famílias/comunidade educativa, respeitando os interesses e curiosidades de todos os intervenientes educativos. O primeiro contexto em que tive oportunidade de estar, ajudou-me a observar, a pesquisar e a experimentar este modelo de forma dedicada. Após a bagagem recolhida neste contexto, ao embarcar na PP em contexto jardim de infância II, tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre esta metodologia de trabalho e realizar novas aprendizagens com um outro grupo de crianças. Este envolvimento e apropriação do modelo, ajudou-me a evoluir ao longo da PP e a perceber qual o papel do educador de infância em contexto de jardim de infância.

Ter tido experiências educativas em dois contextos distintos deu-me oportunidade de encontrar duas realidades diferentes, ajudando a adaptar-me a diferentes realidades, aumentando o meu leque de conhecimentos. O contacto com duas formas diferentes de organizar o tempo e o espaço ajudou-me a pensar qual delas faria mais sentido para mim e, de facto, o que faz mais sentido é conhecer e acompanhar os interesses e a evolução das crianças, tendo o espaço e o tempo que ser adaptados em função das necessidades do grupo e das normas de cada instituição.

A avaliação foi um dos aspetos que experienciei ao longo deste percurso formativo. É encarada, na Circular nº4 (2001), como uma supervisão dos processos das aprendizagens efetuadas pelas crianças, ou seja, é o verificar se as crianças obtiveram novas aprendizagens. Para Sousa (1997, p. 30), a avaliação “procura avaliar a evolução do desenvolvimento de cada criança e a programação e sua implementação procuram ajudar essa evolução”. Neste sentido e conforme o Decreto-Lei nº241/2001, o educador de infância, observa cada criança (em pequenos ou em grande grupo) para planificar de forma integrada e flexível atividades e projetos de acordo com as necessidades identificadas. Na minha prática pedagógica em contexto de jardim de infância II, tive oportunidade de ensaiar o portefólio individual. Escolhendo duas crianças, fui

documentando com cada uma delas, o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem ao longo de 3 meses (Lopes & Silva, 2012). Estes portefólios individuais, entendidos “como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Shores & Grace 2001,p.43), foram organizados por ordem cronológica, de acordo com as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e com as evoluções do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

A elaboração destes portefólios permitiu-me alcançar uma perceção (mais) real de cada uma das crianças, tendo possibilidade de a escutar em diversos ângulos, documentando os seus progressos e acompanhando a evolução das suas aprendizagens (Circular nº4, 2011).

Depois deste leque diversificado de experiências formativas em contexto de jardim de infância, posso afirmar que a metodologia de trabalho de projeto me ajudou a perceber que é possível responder às curiosidades e gostos das crianças, numa aprendizagem conjunta e natural e que existem aspetos que ainda preciso melhorar na gestão do grupo (tais como a aplicação do mapa de tarefas e a exploração - mais aprofundada - do diário de grupo). Face às experiências vividas, reconheço a pedagogia participativa como opção pedagógica das educadoras cooperantes com quem trabalhei. Ambas procuravam colocar a criança como protagonista “da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular nº4, 2011, p.1). Hoje, percebo Oliveira-Formosinho (2007, p.19) quando afirma que existem dois modos de agir pedagogicamente: a pedagogia da transmissão (centrada na transferência de conhecimentos) e a pedagogia da participação (na qual a criança participa “no processo de construir participativamente conhecimento”).

## Conclusão da Parte II

Ao longo desta parte II foi possível relatar as aprendizagens realizadas ao longo da Prática Pedagógica em contexto Jardim de Infância I e II, refletindo essencialmente sobre o modelo pedagógico que tive oportunidade de vivenciar, o Movimento da Escola Moderna e os seus instrumentos de pilotagem. Para além deste modelo o espaço exterior no jardim de infância e a relação com a família/ comunidade foram aspetos relevantes no meu processo formativo, pelo que, também eles, assumem um lugar de destaque neste relatório. Considerando estas experiências, fui descobrindo que quero ser uma educadora de infância que trabalha e aprende com e para as crianças, em parceria com os diferentes intervenientes educativos. Gostaria de, no futuro, contribuir para o desenvolvimento de cidadãos ricos em experiências e grandes em conhecimentos.

## Conclusão final

Neste relatório está presente o meu percurso formativo no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica em Educação de Infância (Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II). Ao longo de três semestres tive a oportunidade de aprender, refletir e experienciar diferentes situações, contribuindo produtivamente para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora de infância.

Refletindo acerca de realidades distintas, nomeadamente a creche e o jardim de infância, pude tomar consciência que a creche é um espaço privilegiado para as crianças se conhecerem e se relacionarem com tudo o que está à sua volta sendo importante que se sintam bem neste espaço, seja com os diferentes intervenientes educativos e/ou o espaço/materiais. Este enfoque na interação em creche levou à vivência de um ensaio investigativo sobre possíveis interações de uma criança pequena (22 meses) com o livro implementado na sala de atividades (Capítulo II).

Em contexto de jardim de infância foi possível experienciar a importância do espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças - este é o espaço para exercitar o corpo, para observar, interagir, explorar e experimentar. O envolvimento da família e da comunidade também foi uma experiência gratificante que me ajudou a perceber que é uma mais valia para todos os intervenientes educativos.

Ainda neste contexto, tive a oportunidade de trabalhar em parceria com as crianças. A implementação do modelo do Movimento da Escola Moderna, permitiu-me aprofundar conhecimentos sobre formas de agir pedagogicamente em contexto de Educação Pré-Escolar.

Todo este percurso revelou-se muito significativo em termos pessoais e profissionais, contribuindo para que fosse capaz de agir e de refletir em ação.

## Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Marrazes. (janeiro de 2013). *Projeto Educativo - Documento Caracterizador do Agrupamento*. Obtido em 3 de outubro de 2016, de [http://eb23marrazes-m.ccems.pt/file.php/1/Documento\\_Caracterizador\\_AE\\_Marrazes\\_2012-13.pdf](http://eb23marrazes-m.ccems.pt/file.php/1/Documento_Caracterizador_AE_Marrazes_2012-13.pdf)
- Albuquerque, M. I. (2007). *Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia, Vila Real. Obtido em 15 de março de 2016, de [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/82/1/msc\\_micalbuquerque.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/82/1/msc_micalbuquerque.pdf)
- Alcântara, R. G., Côco, D., Gonçalves, R. T., & Piffer, M. G. (janeiro/junho de 2011). Interação Verbal, Tema e Significação. *Caderno de Produções Académico-Científicas do Programa de Pós Graduação em Educação*, 17, 8-19.
- Antunes, B., & Ferreira, I. (2009). *Projecto de Investigação*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido em 17 de dezembro de 2015, de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/358/2/PG-CRE-2009BarbaraInes.pdf>
- Avô, A. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e práticas. Em F. Azevedo, & M. d. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 1-16). Lousã: Lidel.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal - Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bohac, K. (2014). *O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade: O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Borràs, L. (dir.). (2002). *Manual da Educação Infantil: Recursos e técnicas para a formação no século XXI* (Vol. 1). Setúbal: Marina editores.

- Brazelton, T. B. (2009). *O grande livro da criança - o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (11ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Carrasco, J. F. (1985). *Como Avaliar A Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Carvalho, M. (2005). *As Creches: A complexidade das propostas e as consequências no desenvolvimento*. Obtido em 5 de dezembro de 2015, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VLqagt7bnsEJ:https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/5/5%2520-%2520CAPITULO%25203.pdf+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Carvalho, S. D. (2011). *BRINCAR NO RECREIO COLORIDO: Um projecto de intervenção no contexto Pré-Escolar*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo. Obtido em 15 de março de 2016, de [http://www.es.eipvc.pt/mestradopreescolar/Tese\\_Final\\_Sonia\\_Carvalho.pdf](http://www.es.eipvc.pt/mestradopreescolar/Tese_Final_Sonia_Carvalho.pdf)
- Dallabona, S., & Mendes, S. (s.d.). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação.
- Decreto-Lei N° 241/2001. (30 de agosto de 2001). Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República, N° 201, 5572-5575*.
- Despacho Conjunto N°268/97. (25 de agosto de 1997). Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar.
- Dias, I., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A Primeira Infância na Formação Inicial de Educadores. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 740-750). Braga: Universidade do Minho.
- Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da Criança - 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença.

- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (11 de abril de 2011). Avaliação na Educação Pré-escolar. *Circular N°4/DGIDC/DSDC/2011*.
- Fernandes, P. (junho de 2005). Literacia Emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância n°74*, 8-12.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Em F. Azevedo, *Formar Leitores - Das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lousã: Lidel.
- Ferreira, L. (2009). *Psicologia do Desenvolvimento: Desenvolvimento Psíquico em Jean Piaget*. São Paulo. Obtido em 28 de fevereiro de 2016, de <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/RE36875218852.pdf>
- Filgueiras, M. (2010). *O Espaço e o seu Impacto Educativo: Quais as principais características da gestão e organização* *Quais as principais características da gestão e organização*. Universidade Aberta, Lisboa. Obtido em 25 de março de 2016, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna* 5, 5-12.
- Folque, M. d. (2012). *O Aprender a aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Fonseca, N. (1986). *O Conceito de Interação Segundo a Teoria Sistémica na Psicologia*. Dissertação, Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais, Centro de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro. Obtido em 25 de janeiro de 2016, de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9534/000049139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Franco, J., Almeida, M., & Cabrita, S. (2014). *A Pessoa, um Ser-Com e Para o Outro*. Lisboa: Chiado Editora.

- Garcia, A. S. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna n° 36*, 6 - 20.
- Garvey, C. (1979). *brincar*. Lisboa: Moraes Editora.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna n°40*, 5 - 12.
- Hilsdorf, M. L., & Gonçalves, D. (2001). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: edusp.
- Homem, C. (dezembro de 2009). A Ludoterapia e a Importância do Brincar: Reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância n°88*.
- Honmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim -de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Manning, S. A. (2000). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Marc, E., & Garcia-Locqueneux, J. (1997). *Guia de métodos e práticas em formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos Instituto Piaget.
- Marcelino, F. (2009). Escola Moderna – um produto cultural na construção de uma Cultura Pedagógica Democrática. *Revista Escola Moderna n° 35 5ª série*, 51-66.
- Marques, R. (1986). *A Criança na Pré-Escola - Efeitos e Programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, T. (2012). *Adaptação à creche/jardim de infância*. Obtido em 17 de fevereiro de 2016, de

[http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed\\_preescolar/imagens/outubro\\_2012.pdf](http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed_preescolar/imagens/outubro_2012.pdf)

- Mesquita, R. M. (julho/dezembro de 1997). Comunicação Não-Verbal: Relevância na Atuação Profissional. *Revista paulista Educação Física*, 155- 163.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Montagner, H. (2004). *A Criança e o Animal: as emoções que libertam a inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Núñez, M. (2009). *Quiquiriqui*. Pontevedra: OQO.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª ed.). São Paulo, Brasil: Artmed.
- Pessanha, A. M. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, A. P., & Gomes, M. H. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo: Estratégias para uma aprendizagem autorreguladora*. Porto: Ecopy.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. (2001). *O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (julho/dezembro de 2008). Uma leitura de Vygostky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23, 176-180.
- Romano, R. (2011). *O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências*. Dissertação, Universidade da Beira Interior, Ciências Sociais e Humanas, Covilhã. Obtido em 11 de janeiro de 2016, de <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2738/1/Dissertação.pdf>
- Roncuni, V. B. (março de 2011). O brincar no contexto escolar: o recreio, a educação física e a sala de aula nº154. *EFDeports*, 1.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (julho/setembro de 2005). A vida a brincar. *Cadernos de Educação de Infância nº75*. Obtido em 15 de março de 2016, de <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=95&sort=2005>
- Rosado, M. J., & Dimas, T. (2013). *Gestão de escolas - Como Criar Creches e Jardins de Infância*. Lisboa: Fada Amiga.
- Santos, E. (agosto de 2012). Adaptação de crianças na educação infantil. *Revista e-Ped - FACOS/CNEC, vol. 2*. Osório. Obtido em 17 de fevereiro de 2016, de [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/adaptacao\\_de\\_crianças\\_na\\_educacao\\_infantil.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/adaptacao_de_crianças_na_educacao_infantil.pdf)
- Saraiva, J. A. (2001). *Literatura e alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna Nº 35*, 5-50.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação* (4ª ed.). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Silva, L. M., Brasil, V. V., Guimarães, H. C., Savonitti, B. H., & Silva, M. J. (agosto de 2000). Comunicação não-verbal: Reflexões acerca da linguagem corporal. *Rev. latino-am. enfermagem* v.8, n.4, 52-58.
- Sousa, A. (1997). *Programação e Avaliação Desenvolvimental na Pré-Escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, Segundo Bolonha* (2ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, H., & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: ensino e sociedade*, 1, 76-88.
- Tickle, J. (2013). *Selva Divertida*. Sintra: EuroImpala.
- Vale, M. J. (janeiro/abril de 2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância* n.º 98, 11-13.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vayer, P., & Coelho, M. H. (1996). *Objectos de educação psicomotora*. Lisboa: Dinalivro.
- Vieira, J. D. (2005). Literacia e matemática. Em H. C. Moura, *Diálogos com a Literacia* (pp. 23-27). Lisboa: Lisboa Editora.
- Young, C. (2010). *Entreter e Educar Bebés*. Porto: Porto Editora.

## Anexos

## Anexo 1 – 14ª Reflexão – contexto creche (4 a 6 de janeiro de 2016)

### Reflexão 4 a 6 de janeiro de 2016 (14ª reflexão)

#### Referentes:

- Aprendizagens de B.;
- Evolução de cada criança ao longo dos 4 meses;
- Reconhecimento e gosto pelas músicas;
- Imitação da proposta de atividade “caminhada dos animais”.

Esta semana fui eu a intervir, mas antes de refletir sobre esta semana tenciono referir que, a pedido da professora Isabel, estou a registar uma aprendizagem diária de B. (24 meses). Este exercício faz com que observe, de forma mais atenta, as ações desta criança e concluo que B. (24 meses) está constantemente a mostrar as suas aprendizagens e este exercício é muito importante para o meu progresso porque ajuda-me a estar mais atenta aos desenvolvimentos das crianças.

Em relação a esta semana mais especificamente, percebi que as crianças que tenho acompanhado evoluíram no decorrer deste quatro meses. Aos poucos e poucos a relação entre mim e cada criança foi evoluindo e agora sinto que estão à vontade com a minha presença e eu com a delas, porque deslocam-se até junto de mim e sorriem. Nos momentos de brincadeira livre é possível deslocar-me até junto de cada criança e interagir porque sei como agir de forma a não perturbar mas sim para usufruir da companhia de cada um.

No decorrer da semana foram colocadas várias músicas nos momentos de brincadeira livre e através das ações das crianças percebi que é um momento agradável e descontraindo para elas. D. (14 meses) é uma criança que permanece sossegada num espaço e ao ouvir as músicas que lhe são familiares começou a abanar o seu corpo, mostrando assim agrado por este momento. Outras crianças (B., 24 meses; Di., 21 meses; C., 19 meses) reagem também ao som da música, dançando, dando voltas e quando a música termina colocam o dedo perto do ouvido e deixam de dançar, à espera que volte a música.

Estes momentos de dança e música são encarados como educação musical para as crianças desta idade, que como não falam, ou se o fazem é em número muito reduzido, a música torna-se uma ajuda para o conhecimento de mais palavras e também num estimulador da linguagem. Encontrando-me de acordo com Gainza (1982), citada por Braz (2010, p.7) “Em qualquer país civilizado, a Educação Musical é parte da alfabetização e de uma educação integral obrigatória.”

No que diz respeito à proposta de atividade do percurso dos animais, em que consistia na caminhada das crianças por cima de um papel de cenário desenhado com traços que limitavam o caminho a percorrer, foi uma proposta que baseou na imitação, ou seja eu realizei o percurso em primeiro lugar, B. (24 meses) e Di. (21 meses) optaram por me imitar. Depois de realizar o percurso fiquei a pensar: O que será que estas crianças fariam se eu não realizasse o percurso em primeiro lugar? Talvez exploravam, o que estava desenhado do papel cenário, de outra forma e eu acabei por limitar as suas explorações, mostrando uma possível descoberta que podia ter sido uma destas crianças a identificar. Ou então com esta imitação foi possível ajudar estas crianças a encaminharem-se para as brincadeiras simbólicas. Como afirma Ladim (2010, p.17): “Wallon vê na imitação uma participação motora (...) Compreende que a origem da representação está na imitação. Logo, se a representação nasce da imitação, o aparecimento de brincadeiras simbólicas depende do domínio de processos imitativos.”

#### Referências Bibliográficas

- Braz, C. (2010). *A Música como Agente Neutralizante de Comportamentos Desviantes*. Relatório de investigação, Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Coimbra, Departamento de Artes e Tecnologias, Coimbra. Obtido em 9 de janeiro de 2016, de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10683/1/CARMEN\\_BRAZ.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10683/1/CARMEN_BRAZ.pdf)
- Ladim, A. (2010). *Imitação como um elemento essencial para o processo de ensino aprendizagem nas crianças em idade pré-escolar*. Relatório de investigação, Universidade Cabo Verde, Departamento de ciências sociais e humanas, Praia. Obtido em 9 de janeiro de 2016, de <http://www.portaldodoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2044/1/Monografia%20Analia%20Landim.pdf>

## Anexo 2 – Excerto da 8ª Planificação (30 de novembro de 2015)

2ª Feira – 30 novembro de 2015			
Intencionalidade educativa	Proposta de atividade	Avaliação	Duração
Domínio psicossocial	A mãe de D. (11 meses) vem à nossa sala e pergunta-nos se queremos ouvir uma história que ela trouxe e sentamo-nos nas almofadas para a ouvir.	De que forma B. (20 meses) interage com a mãe de D. (11 meses) quando esta conta a história?	16:30 – 16:45

## Anexo 3 – 12ª Reflexão - contexto creche (9 de dezembro de 2015)

### Reflexão do dia 9 de dezembro de 2015 (12ª reflexão)

#### Referentes:

- Exposição da árvore de natal com bolas realizadas com o auxílio dos pais;
- Exploração do cesto das sensações.

Esta semana foi um pouco mais curta que as anteriores, fomos à instituição apenas um dia, onde foram realizadas propostas de atividades relacionadas com o natal, uma delas foi a colocação de uma bola, realizada em casa com a ajuda dos pais, na árvore de natal que se encontra exposta na sala, junto ao espelho. Gostava de refletir sobre esta proposta, pois foi uma atividade que foi planeada de modo a que as crianças enfeitassem a árvore de natal, mas com esta atividade adveio outras ações que talvez façam mais sentido para as crianças desta idade do que o natal e o significado de enfeitar uma árvore. Uma ação que veio com esta atividade foi a exibição de trabalhos realizados e ainda de trabalhos realizados com a ajuda dos pais, que acaba por ser a exposição de algo que lhes é familiar, fazendo com que as crianças se sintam bem neste espaço e que o torna ainda mais familiar e convidativo. Sem ter pensado neste aspeto a árvore tornou-se algo com figuras de referência, que é algo que as crianças valorizam, como foi o caso do E. (14 meses) deslocava-se para junto da árvore e tocava na bola realizada com os seus pais, é lhe familiar.

Ainda em relação ao trabalho realizado em equipa, entre pais e filhos, torna a creche e a família mais próximos e também um auxílio no desenvolvimento de cada criança. Como afirma Martins (2014, p.42) “Quando as famílias acompanham regularmente o processo de educação exercido nas instituições, colaborando nas atividades do grupo (...) e estabelecendo constantemente uma partilha de informação com os educadores, torna-se possível que as crianças tenham um melhor desempenho a nível escolar e, também, pessoal.”

Neste dia colocámos um cesto das sensações, junto das crianças, que se encontravam nas almofadas, com o intuito de explorarem os diversificados objetos existentes nesse cesto. Quando propusemos esta atividade eu tinha algumas expectativas, visto que já observei a reação deste grupo quando lhes são colocados brinquedos da sala. Eu achava que cada uma das crianças iam pegar num objeto e deslocavam-se por toda a sala e a bater no aquecedor como costumam fazer quando lhes são facultados brinquedos da sala, mas permaneceram junto do cesto a procurar mais e mais objetos. Este cesto foi caracterizado por cesto das sensações pois foram colocados objetos que transmitissem várias sensações e também para utilizarem todos os sentidos, tais como, paus de canela, cabaças com as pevides, panelas e as tapas. Foi uma proposta que acho que as crianças gostaram de realizar pois pelo observado mantiveram-se com curiosidade em observar, apalpar e sentir tudo o que lhes foi disponibilizado. A mãe de J. (23 meses) chegou à instituição para a levar para casa e J. (23 meses) não queria ir embora, chamando a mãe e dando na mão desta objetos do cesto. O cesto das sensações que é caracterizado por Cesto de Tesouros “proporciona o desenvolvimento dos sentidos, promove descobertas e aflora curiosidades, além de desenvolver autonomia e concentração.” (Knaut, Ribas, & Zanoni, s.d., p. 2)

#### Referências Bibliográficas

Knaut, M. S., Ribas, C. C., & Zanoni, F. L. (s.d.). *Estratégias do cesto de tesouros*. Obtido em 12 de dezembro de 2015, de <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-praxis/pdf/n1/ESTRATEGIA-DO-CESTO-DE-TESOUROS.pdf>

Martins, T. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Escola Superior de Educação de Leiria, Lisboa. Obtido em 12 de dezembro de 2015, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3962/1/A%20import%C3%A2ncia%20do%20envolvimento%20da%20fam%C3%ADlia%20na.pdf>

## Anexo 4 – 2ª Reflexão – contexto creche (28 a 30 de setembro de 2015)

### Reflexão da semana de 28 a 30 de setembro de 2015

Esta semana concluímos a recolha de dados pretendida e continuámos a prestar auxílio à educadora e à auxiliar nos momentos mais precisos, como durante a muda da fralda, durante o almoço e lanche, ajudando algumas crianças a comer.

Na segunda-feira a educadora mostrou um livro às crianças e questionava, por exemplo, onde estava o gato e ia mostrando se estava debaixo da cortina, ou da mesa, o que suscitou interesse às crianças por terem de verificar onde ele se encontrava. Talvez seja uma forma de começar a estimular a concentração no visionamento de livros.

Ainda na segunda-feira as crianças brincaram no recreio à qual tentei estar em contacto com elas, brincando e conversando com as mesmas, de modo a estabelecer uma ligação de confiança. Como afirma Papalia, Olds & Feldman (2001), citados por (Macedo, 2015, p. 10) é importante ter em atenção as relações que são estabelecidas com as crianças, pois estas podem influenciar fortemente o comportamento das mesmas.

No período da troca da fralda auxiliiei, pois achei necessário não só porque as crianças estavam muito agitadas mas também para eu aprender a trocar fraldas e quais os cuidados a ter com cada criança.

Na terça-feira cantámos a música do “Bom dia”, para que as crianças começassem a entender que faz parte da rotina começar o dia com esta canção. De seguida a educadora mostrou imagens com objetos familiares à criança, por exemplo, chupetas, babetes, biberões, de modo a explorarem objetos das suas rotinas diárias. Houve crianças que se deslocaram para junto de mim, mostrando as imagens, penso que quiseram mostrar-me algo que lhes é familiar, onde pelo menos uma delas disse o que estava na imagem.

Encontra-se uma criança em fase de adaptação, à qual os pais e a criança vão visitar a instituição e permanecem algum tempo na sala, de modo a que a criança comece a conhecer os seus “futuros colegas”, a educadora, a auxiliar e o local onde irá permanecer. Truchis (1988), citado por (Portugal, 1998, pp. 183-184), “considera que as dificuldades da criança são menores se lhe é permitido um conhecimento progressivo da pessoa que se ocupará dela, sendo o adulto alternativo experienciado como próximo da mãe, seu representante ou de alguma forma em continuidade da mãe.”

Na quarta-feira a criança que está em fase de adaptação esteve connosco na sala e permaneceu algum tempo, uns momentos com os pais e outros sem estes, como foi o caso do momento de almoço.

Do recreio é possível observar um quintal onde se encontrava, na quarta-feira, uma cadela com o seu filhote e a educadora pediu-me para que pegasse nas crianças ao colo de modo a que estas conseguissem ver. As crianças ficaram tão encantadas com os animais e nem queriam sair do colo, apontavam e permaneciam a olhar para os cães.

O contacto com os animais deve ser estimulado pelo adulto, sendo o que a educadora tencionou realizar. Pois, segundo (Pinto, s.d.) existem várias vantagens para as crianças, no que diz respeito ao contacto com animais, tais como: estimular o desenvolvimento psicomotor, melhoria do humor, da concentração, da brincadeira, da aprendizagem de regras sociais, a obter relações de confiança e intimidade e o fornecimento de efeito terapêuticos e de estimulação.

Durante a tarde de quarta-feira a educadora realizou uma atividade muito interessante e simples que as crianças mostraram interesse, que consistiu na colocação de um efeito de luzes coloridas e com formas circulares num candeeiro, à qual apontou para o chão, para as paredes e para o teto, com o intuito de proporcionar um momento de relaxamento e as crianças observaram o sucedido, onde algumas corriam para tentar apanhar essas formas circulares e uma delas aproveitou para deitar-se no chão e observar dessa forma, riam-se e apontavam para o efeito das luzes. Com esta atividade percebi que com materiais tão simples é possível proporcionar momentos agradáveis às crianças.

### Referências Bibliográficas

Macedo, J. (2015). *Brincadeiras entre crianças no jardim de infância*. Consultado em 1 out. 2015. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5201>;

Pinto, C. (s.d.). *Animais: uma das melhores companhias das crianças*. Consultado em 1 out. 2015. Disponível em <http://lifestyle.sapo.pt/saude/saude-e-medicina/artigos/animais-uma-das-melhores-companhias-das-criancas?artigo-completo=sim>;

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Anexo 5 – Desafio semanal - “Interação com o J. (17 meses) no momento de brincadeiras livres”

<b>Desafio</b>	<b>Heteroavaliação</b>	<b>Auto-avaliação</b>
<p><u>Interagir com o J. (17 meses):</u></p> <p>Quando este estiver a brincar sozinho, brincar com ele, comunicando com este e desfrutando da sua companhia</p>	<p><i>Segunda-feira</i></p> <p>A Helena desfrutou da companhia do J. (17 meses) interagindo com este no momento de brincadeiras com arcos e bolas.</p> <p>A Helena chamou sempre o J. (17 meses) interagindo com este. Quando o J. (17 meses) não se deslocava para junto dela a Helena procurava-o.</p>	<p><i>Segunda-feira</i></p> <p>Tentei interagir com o J. (17 meses) no momento de brincadeira com arcos e bolas. Este brinca sozinho, mas coloquei-me junto dele, brincando com as bolas. Acho que é uma criança que gosta de brincar sozinha e não gosta que nos aproximemos.</p>
	<p><i>Terça-feira</i></p> <p>A Helena desfrutou da companhia do J. (17 meses) na altura de exploração de diferentes tamanhos de caixas correndo bastante bem na minha opinião, apesar do J. (17 meses) se mostrar um pouco solitário.</p>	<p><i>Terça-feira</i></p> <p>No momento de exploração de caixotes tentei interagir com ele, colocando-o dentro da caixa e puxando-o e o J. (17 meses) mostrava-se contente. Mas quando terminei de o puxar este não me voltou a procurar, prefere explorar sozinho.</p>
	<p><i>Quarta-feira</i></p> <p>Na altura de brincadeiras com arcos e bolas a Helena tentou sempre comunicar com este. Mas o J. (17 meses) preferiu estar sempre ao pé do espelho, ou saltar no sofá.</p>	<p><i>Quarta-feira</i></p> <p>Nos momentos de brincadeira livre desloquei-me para junto do J. (17 meses), mas este não mostra muito interesse na minha companhia, e desloca-se para outro lado. Mas se o chamar e lhe perguntar alguma coisa este responde.</p>

## Anexo 6 - 7ª Reflexão - contexto creche (2 a 4 de novembro de 2015)

### Reflexão da semana de 2 a 4 de novembro de 2015

#### Referentes:

- Propostas de atividades: Carimbo da mão e do pé;  
Teatro de sombras;  
Caixas com diferentes tamanhos;
- Relação com o grupo.

Durante esta semana foi a Raquel que esteve a intervir, mas auxiliei a controlar o grupo nos momentos de contar histórias e principalmente nas propostas de atividades plásticas, como foi o caso do carimbo das mãos e dos pés. Foi uma atividade que demorou mais tempo do que estava à espera e se pretender realizá-la no futuro, quando só estiver na sala um educador e uma auxiliar, será necessário ainda mais tempo, pois é preciso controlar o restante grupo e ajudar a criança a pintar a mão e o pé para depois limpar. As crianças deixaram pintar a mão, apesar de a terem aberto e fechado para sentir a tinta, mas quando foi com o pé já não aderiram tão bem como a mão, pois encolhiam-no e começavam a fazer sons com a boca que davam a entender que era de desagrado, talvez por fazer cócegas e por nunca terem tido esta experiência.

Uma outra proposta de atividade que auxiliei a Raquel foi quando pretendemos mostrar ao grupo um pequeno teatro de sombras relacionado com o outono. Colocámos por detrás do cenário uma árvore e também folhas de outono (feitas com papel celofane), mas as crianças não se mantiveram a observar as cores das folhas e o que iria suceder. Se voltar a fazer uma atividade deste género deverei ter em atenção vários aspetos, tais como: chamar a atenção do grupo para o que está a acontecer, interagindo com elas no decorrer da história.

A proposta de atividade que eu acho que as crianças mais gostaram, devido à sua satisfação e porque durou mais tempo do que tínhamos previsto foi a exploração de caixas com diferentes tamanhos. Colocámos na sala várias caixas de cartão e algumas com portas para entrar e sair. As crianças entravam, escondiam-se e permaneciam nas caixas. Ao observar os comportamentos das crianças decidimos deixá-las brincar e explorar livremente. Eu achei que estavam a gostar porque não havia nenhuma que estivesse isolada a brincar com outro objeto pertencente à sala, todas exploravam as caixas existentes e como estavam com este comportamento não retirámos as caixas no tempo estipulado. “Através da observação do lúdico, o educador pode obter importantes informações sobre o brincar. E essas informações definem critérios como: quanto tempo uma determinada brincadeira ou jogo envolvem as crianças?”. (Teixeira & Volpini, 2014, pp. 85-86)

Quando as crianças se encontravam dentro das caixas puxámo-las e estas mostraram tanto agrado que ficavam à espera de mais. “Para que ocorra o brincar é necessária a presença de um profissional, o professor. Ele é fundamental, pois favorece e promove a interação, planeja e organiza ambientes para que o brincar possa acontecer, estimula a competitividade e as atitudes cooperativas, o professor cria na criança a vontade de brincar, facilitando assim a aprendizagem.” (Teixeira & Volpini, 2014, p. 87)

No que diz respeito à relação com o grupo de crianças, noto que de semana para semana a relação está a ser de maior confiança, o que facilita nas interações com estes, pois assim consigo perceber qual a melhor forma de trabalhar com este grupo. Por exemplo quando chegava o momento de Di. (19 meses) lavar as mãos este fazia uma “birra”, deitando-se no chão a chorar e agora com a convivência e com a relação que está a ser construída, é possível perceber qual a melhor forma de o abordar, e neste caso será levar um brinquedo com ele, mas coloca-lo no bolso no momento de lavar as mãos.

#### Referências Bibliográficas

Teixeira, H., & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. 85-86. Bebedouro-SP. Obtido em 7 de novembro de 2015, de <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>

## Anexo 7- 10ª Reflexão - contexto creche (23 a 25 de novembro de 2015)

### Reflexão da semana de 23 a 25 de novembro de 2015 (10ª reflexão)

#### Referentes:

- Momento de deixar Ju. (22 meses) na sala de atividades;
- Histórias contadas pelos pais;
- Música nova introduzida pela mãe de Cl. (13 meses);
- Elaboração da árvore genealógica;

Esta semana fui eu a intervir e sinto que estou cada vez mais à vontade com o grupo, conseguindo perceber qual a melhor forma de agir com cada criança, pois cada uma é individual e única, que precisa de atenção e de se sentir bem no espaço e com as pessoas que ocupam também esse lugar.

Continuámos esta semana com a intervenção dos pais na sala de atividades. A mãe de Ju. (22 meses) contou uma história e a sua filha permaneceu no seu colo e fiquei a pensar no momento em que a mãe teria de ir embora. Como calculei Ju. (22 meses) não deixava a sua mãe ir embora e esta acabou por sair quando esta estava distraída. Concorde com os autores Post e Hohmann (2003, p.218) pois afirmam que para “estimular a confiança e a comunicação, é preciso deixar que as crianças saibam quando os pais partem e voltam ao infantário. Apesar de por vezes um dos pais querer sair depressa e em silêncio enquanto o seu filho está entretido a brincar, é importante que a criança saiba onde a sua mãe ou o seu pai está, em vez de olhar e aperceber-se de que já saiu sem se despedir dele. A longo prazo, para a criança, a dor de ouvir um dos pais dizer “Adeus, até depois da sesta” é menor do que a dor de se sentir, de facto, traída pela mãe ou pelo pai que a deixaram sem a avisarem.” No caso de C. (17 meses), o pai deixa-a à porta e diz-lhe “até logo” sem que esta criança chore ou faça “birra”. Penso que são crianças que têm um ritmo diferente e que Ju (22 meses), terá o seu tempo para perceber que está num local seguro e que a vêm buscar ao final do dia.

Ainda relacionado com as histórias contadas pelos pais, estes mostram muito interesse em participar com atividades deste género, onde apenas quatro em onze pais não visitaram a sala até à data. A mãe de Cl. (13 meses) veio mostrar uma música ao grupo e como era reproduzida com o auxílio de gestos, as crianças permaneceram com interesse, observando e depois representando-os.

Uma das propostas de atividades desta semana foi a elaboração da árvore genealógica, todas as crianças, presentes na sala (10 crianças), mostraram bastante interesse nesta proposta, pois ao visionarem as fotografias dos pais e dos irmãos reagiram emitindo sons, permanecendo o olhar nas fotografias, sorrindo e respondendo quando perguntava quem estava representado na fotografia. Foi uma das atividades que mostraram este grande interesse em realizar, deduzo que o facto de existirem imagens familiares os torna mais interessados.

#### Referências Bibliográficas

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

## Anexo 8 – 13ª Reflexão - contexto creche (14 a 16 de dezembro de 2015)

### Reflexão 14 a 16 de dezembro de 2015 (13ª reflexão)

#### Referentes:

- Mostrar aos pais os trabalhos realizados;
- Exploração de livros é um momento que apreciam;
- Hora de arrumar com a canção “Ni ná nô”;
- Cesto do natal.

Esta semana a principal interveniente foi a Raquel e considero que ao longo destas semanas cada vez me sinto melhor com o grupo e consigo chegar a cada um quando necessitam, dando o melhor de mim a cada criança. Concordando assim com Antunes e Ferreira (2009, p.17) que afirmam que “O educador passa a conhecer o grupo e a acumular um conjunto cada vez maior de conhecimentos específicos úteis sobre cada um deles.”

Quando propomos atividades às crianças o nosso objetivo é que desfrutem da experiência e que também gostem do resultado final como é o caso de atividades de expressão plástica. Esta semana as crianças realizaram uma rena a partir da sua fotografia, colocando o nariz vermelho com a carimbagem do dedo e as hastes simbolizadas pelo carimbo das mãos a castanho. Foi uma atividade que por exemplo B. (23 meses) gostou de realizar devido aos seus comportamentos, quando terminou queria fazer outra vez, permaneceu junto dos outros colegas a observar que estavam a fazer e quando a mãe chegou apontou para os que já se encontravam expostos para que a sua mãe visse o realizado em sala.

Nos momentos de exploração de livros apercebo-me que as crianças gostam de ver as imagens, de folhear de apontar, de tocar e de dizer o que está representado na imagem. As crianças permanecem concentradas na observação de cada livro, exploram-no livremente. E nesta semana a maior parte (7 em 11 crianças) desloca-se para junto de um adulto com um livro, talvez para contar a história ou para que também veja as imagens ou ainda para que perguntemos o que é que está na imagem de modo a que responda e assim está a aumentar o seu vocabulário. Assim o momento de exploração de livros torna-se ainda mais importante na rotina da criança, o aumento do vocabulário. Indo de encontro à ideia de Rigolet (1997), citado por Viegas (2015, p.11) “esta fase de desenvolvimento da criança deve ser rica em estímulos de todos os níveis, uma vez que ela vivencia uma época de um dinamismo fantástico e de uma assimilação optimal, sendo tão importante o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, como o desenvolvimento de competências relacionadas com a vida em sociedade.”

Existe ainda um momento que acho muito interessante que é quando é necessário arrumar o que estão a brincar, ao cantarmos “Ni ná nô” as crianças automaticamente começam a arrumar, é uma música que ouvem à quinta-feira com a professora de música quando é para arrumar. Por exemplo J. (23 meses) quando não queria brincar mais com as bolas começou a cantarolar esta música e a arrumar.

Nesta semana voltámos a realizar uma proposta de atividade para as crianças com o cesto, mas desta vez com uma temática diferente, o natal, cesto esse constituído por objetos com símbolos natalícios. Desta vez os comportamentos foram diferentes, penso que tenha sido pelo facto de o grupo ser diferente, não estavam as crianças mais novas (S. de 15 meses e D. de 14 meses), as que permaneciam junto do cesto. O grupo dispersou-se pela sala, levando com eles os objetos, para explorá-los pela sala. As razões possíveis do sucedido talvez tenham sido por já não ser novidade e de o cesto não estar totalmente cheio como na exploração anterior.

#### Referências Bibliográficas

Antunes, B., & Ferreira, I. (2009). *Projecto de Investigação*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido em 17 de dezembro de 2015, de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/358/2/PG-CRE-2009BarbaraInes.pdf>

Viegas, R. (2015). *Os livros de histórias na creche e no jardim-de-infância*. Projeto de investigação, Instituto Politécnico de Setúbal. Obtido em 17 de dezembro de 2015, de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8273/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20\(vers%C3%A3o%20definitiva\)%20-%20Rafaela%20Viegas.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8273/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20(vers%C3%A3o%20definitiva)%20-%20Rafaela%20Viegas.pdf)

## Anexo 9- 8ª Reflexão - contexto creche (10 e 11 de novembro de 2015)

### Reflexão da semana de 10 e 11 de novembro de 2015

#### Referentes:

- Trabalhos realizados expostos para a comunidade escolar e família;
- Utilização do computador para contar história;
- Realização de teatros para um grupo de crianças.

No decorrer desta semana tentámos apresentar às crianças elementos relacionados com o magusto, por exemplo a exploração de ouriços, castanhas e mostrar a história da “Maria Castanha”.

Ainda nesta semana realizámos um cartaz com fotografias das crianças a explorarem vários objetos, no decorrer das semanas passadas. Assim é uma forma de comunicar o trabalho realizado na sala, aos familiares e aos restantes membros da instituição. Principalmente aos pais que assim têm a oportunidade de ver o que os seus filhos exploram e realizam durante cada dia, ou seja o processo da criança e a sua participação nas atividades propostas.

No período da manhã contei uma história às crianças, pois tencionei passar uma mensagem de amizade, para com crianças que caracterizamos como diferentes, alargando-lhe o leque de conhecimento sobre o mundo que a rodeia. Como afirma Sisto (s.d., p.1) “Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência (...) [faz] aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade!”

A história foi contada com o visionamento das imagens em formato digital, através do computador, ou seja, num formato que não estavam habituadas: ao contar a história, fui mostrando através do computador imagens relacionadas com o assunto. As crianças mantiveram-se com atenção às imagens que iam prosseguindo à medida que a história era contada.

Na minha opinião isto aconteceu porque foi utilizado um método diferente, tornando-se mais apetecível, como afirma Mittmann (2010, p.27) “os aparatos tecnológicos como vídeo, TV e computador, podem desempenhar papel de motivação, demonstração (...) e instrumento de apoio a exposição do professor. Por outro lado, é importante salientar que a questão não está na tecnologia em si, mas sim, na sua utilização, uma vez que ela é a capacidade de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos e serviços.” O computador é encarado como uma nova tecnologia, mas eu não o utilizei com esse objetivo, mas sim como um suporte para contar a história.

Na quarta-feira, no período da tarde, depois do lanche, realizámos um pequeno teatro para as crianças de toda a instituição, menos a sala do berçário. O teatro consistia no percurso apressado, da mãe e da filha, até à escola e durante esse percurso houve tempo para birras da criança e para comprar castanhas. Foi realizado com o intuito de passar várias mensagens às crianças, tais como: o dia do Magusto, ao cantar músicas relacionadas com castanhas, ao encarnar personagens com apetrechos que o outono exige (casacos, botas, chapéus de chuva), a exibição da venda e o momento de assar as castanhas; e ainda comportamentos das crianças e dos pais (a pressa dos pais para ir trabalhar, mas antes deixar os filhos na escola e as birras que por vezes os filhos fazem).

Eu noto que de dia para dia me sinto mais à vontade com o grupo de crianças e que está a ser estabelecida uma relação entre mim e as crianças, estas encontram-se à vontade com a minha presença, realizando as brincadeiras na minha companhia e procuram-me quando necessitam e sem problema em fazê-lo.

#### Referências Bibliográficas

Mittmann, E. (2010). *A contação de histórias na educação infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, Três Cachoeiras. Obtido em 13 de novembro de 2015, de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72006/000880912.pdf?sequence=1>;

Sisto, C. (s.d.). *A Arte de contar histórias e sua imortância no desenvolvimento infantil*. s.l. Obtido em 13 de novembro de 2015, de <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>

## Anexo 10 – Pedido de autorização ao encarregado de educação para fotografar e filmar o educando

### **Pedido de autorização**

Estimado encarregado de educação,

O meu nome é Helena Quaresma e estou a realizar a unidade curricular de Prática Pedagógica na instituição Particular de Solidariedade Social, na região de Leiria no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria). Uma das tarefas académicas desta unidade curricular é a concretização de um ensaio investigativo com enfoque na Prática Pedagógica. Neste sentido, verificando o gosto da sua filha por livros presentes na sala de atividades, gostaria de estudar as interações que a B. (22 meses) estabelece com um determinado livro (que será colocado novo na sala) com o intuito de refletir sobre a interação criança/objeto em contexto de creche.

**Venho, assim, solicitar a sua autorização para fotografar e filmar a sua educanda em contexto educativo, dados que serão utilizados somente para este fim académico.**

Agradecendo a Vossa colaboração, encontro-me disponível para qualquer esclarecimento.

A estagiária: Helena Quaresma

-----

Declaro que tomei conhecimento dos objetivos do trabalho a realizar pela estagiária Helena Quaresma e que autorizo que fotografe e filme a minha filha B. (22 meses) em contexto educativo, utilizando os dados recolhidos apenas para fins académicos.

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Entrevista à educadora de infância V.V., da “Sala das Surpresas”**

A entrevista está agendada para o dia 25 de novembro de 2015 pelas 12:15, através de gravação de voz à Educadora de Infância V.V.

Boa tarde, em primeiro lugar pretendo realizar esta entrevista com um objetivo específico: auxiliar na escolha de um livro a introduzir na sala das surpresas, tendo em conta os principais interesses da criança (B. 22 meses). De modo a obter o maior número de informações relacionadas com os interesses desta criança para com os livros.

Gostaria de pedir a sua colaboração, respondendo às seguintes perguntas:

- 1- Existem vários livros na sala das surpresas, são disponibilizados por si ou com o seu consentimento?

R: “A doutora Lúcia, a doutora técnica muitas vezes compra livros e dá-nos ou então outros pais trazem livros e também dão à instituição. E eu também costumo trazer de casa alguns livros. Normalmente se eu encontro algum livro que eu acho interessante peço à diretora para comprar e se houver capacidade financeira para o fazer ela compra.”

- 2- Se sim, quais os critérios utilizados para a escolha? Caso a resposta à pergunta 1 tenha sido não, quais os critérios que utilizava se fosse quem escolhe os livros?

R: “A idade, a durabilidade, se são atrativos, se a imagem é atrativa para a criança ou não e tento escolher sempre livros que tenham imagens reais, tenham texturas, que tenham formas, e que sejam mesmo adequados à faixa etária, neste caso na sala de um dois, livros com animais, livros que representem alguns objetos da sua rotina diária.”

- 3- Na sua opinião, quais as crianças que revelam mais interesse por livros?

R: “No geral, todas as crianças revelam muito interesse, mas talvez a B., o J, o D., tem muito a ver, eu acho, com os hábitos de leitura também com os pais têm em casa, nestas crianças que eu mencionei são crianças que ou têm irmãos mais velhos ou os pais já têm hábitos de leitura com eles, isto dito em reuniões individuais.”

- 4- No caso da B. (22 meses), quais os livros, existentes na sala, que esta mostra mais interesse?

R: “Livros com... foram aqueles que eu acho que deveremos escolher, são os livros com animais, livros de histórias curtas e que tenham texturas como por exemplo aquele livro de contos tradicionais que vocês trouxeram, aqui há uns tempos atrás, um livro..., é um livro de contos tradicionais que tem texturas, tem um texto muito curto e acho que ela gosta muito desse tipo de livros. É o capuchinho vermelho, pronto.”

5- Que sugestões daria para a colocação de um novo livro na sala, tendo em conta os interesses da B. (22 meses)? (Tem a/assunto, autor, tipo de formato: grande, pequeno, emissão sonora, pop-up, com texturas, ...)

R: “É assim, qualquer livro que descreveste será adequado, tem que ser uma novidade, a Bianca gosta muito de surpresas, eu apostaria num livro que tivesse sons, porque ela gosta de emitir, de imitar os sons e com texturas. Autor, autor não reconheço, nesta faixa etária existem muitos livros que eu não conheço nenhum tipo de autor, nem nenhuma editora. Assunto, tem as: animais, animais ou contos tradicionais, eu acho que ela já começa mesmo a precisar de algo mais do que só livros de imagens.”

Obrigada pela sua colaboração e disponibilidade!

Helena Quaresma

## Anexo 12 – Questionário realizado aos pais de B. (22 meses)



Exmo. Sr. Encarregado de Educação:

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria estou a desenvolver um estudo sobre criança/objeto em contexto de creche para a realização deste trabalho, é necessário escolher um livro infantil como indutor da interação da criança. Agradecendo antecipadamente a sua colaboração, venho solicitar que responda às seguintes questões:

Constituição do agregado familiar (com indicação do género e idade):

- Pai 35 anos
- Mãe 35 anos
- Irmã 7 anos
- B. 22 meses

1- Quais os livros infantis que B. tem acesso em casa? (por favor, organizar por coleções)

“O rato do campo e o rato da cidade”;

“A borboleta Flo” e o “Panda Matias” – Coleção “Os Fofinhos”;

“Animais e suas crias”;

“Para a água com o Tambor”;

Todos os livros da coleção “Procura os animais”;

“Croac a Rã” e Quác o Pato” – Coleção “Amigos animais”;

“A Branca de Neve”, “Caracóis de Ouro” e “ O Capuchinho Vermelho”;

“A pequena fada das estrelas”;

“Sabes quem nos traz os sonhos?”

1.1 – Deste conjunto de livros, qual o preferido de B.?

“Sabes quem nos traz os sonhos?”

2- Com quem B. lê esses livros?

- Com o pai; Sim - Outras possibilidades:

- Com a mãe; Sim - Avós

- Com a irmã; Sim - Alguém que tenha livros ☺

3- Quais os momentos do dia em que B. procura os livros?

- Manhã; - Tarde; - Noite; - Outros:

Não há altura do dia específica, é quando vê ou se lembra.

4- Quais as formas de interação de B. com o(s) livro(s)?

- Olha; - Folheia as páginas; - Aponta; -Emite sons;

- Outras:

Todas as anteriores. Também já tenta contar histórias, imitando por exemplo o caso de ser ela a leitora e a mostrar as ilustrações à audiência (como vê fazer na sala).

5- Qual o livro que sugere que seja indutor deste ensaio investigativo?

5.1- Por favor, justifique a sua opção.

Não conseguimos especificar nenhum livro em particular, apenas os gostos de B., que passam por livros com ilustrações, com pop-ups ou texturas. Gosta de livros com animais e de histórias com famílias.

Obrigada pela colaboração!

Helena Quaresma

### Anexo 13 - Caracterização dos livros existentes na “Sala das Surpresas”

Livros existentes na “Sala das Surpresas” – 25 de novembro de 2015		
<b>Título:</b> Escovar os dentes!; <b>Autor:</b> Dawn Sirett; <b>Editora:</b> Civilização; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, danificado.	<b>Título:</b> Minidicionário: Cores e Formas <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, danificado.	<b>Título:</b> Animais bebês; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Yoyo Books; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> O Meu pequeno livro dos Animais Selvagens; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> Verduras; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> Casas dos animais; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Book.it; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> Pequeno livro - Cores; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> 1, 2, 3, aprender Inglês! Animais Selvagens; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> Coleção pequenos Passos – Os animais; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Book.it; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> 1, 2, 3, aprender Inglês! Animais Comuns; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> O meu primeiro livro do corpo; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Imagine words; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, danificado.	<b>Título:</b> Toca, Bebê - Mar; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Civilização; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> Filhotes de animais da montanha; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Sem dados; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, danificado.	<b>Título:</b> Filhotes de animais da quinta; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Sem dados; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> Primeiros 100 animais; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Civilização; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> Como... Sozinho!; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> ItsImagical; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, danificado.	<b>Título:</b> Gosto de brinquedos; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Majora; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, danificado.	<b>Título:</b> Meno – o peixe aventureiro; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> Gosto de passear; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Majora; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> Uma mão cheia... de sonhos; <b>Autor:</b> Filomena Santos; <b>Editora:</b> Academia Antero Nobre; <b>Propriedades físicas:</b> Folhas finas, conservado.	<b>Título:</b> Ruca – a rã professora; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> Formas – Primeiros livros de aprendizagem; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Civilização; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, danificado.	<b>Título:</b> Jumbo – o elefante azul; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> Croca – a rã; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Girassol; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> Sons; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Book.it; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> Bicas – o papagaio jardineiro; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> As minhas primeiras palavras – A casa; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Sem dados; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> Animais 1, 2, 3; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Book.it; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> A Bela adormecida; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, danificado.	<b>Título:</b> As minhas primeiras palavras – O corpo e o vestuário; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Sem dados; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> Coleção pequenos Passos – As palavras; <b>Autor:</b> Sem dados;	<b>Título:</b> Golfinho - animais divertidos; <b>Autor:</b> Sem dados;	<b>Título:</b> As minhas primeiras palavras – Animais; <b>Autor:</b> Sem dados;

<b>Editora:</b> Book.it; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Editora:</b> Europrice; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Editora:</b> Sem dados; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> O coelhinho cenourinha aprende a contar; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Ambar; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso e tecido, conservado.	<b>Título:</b> A ilha dos sonhos; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Resomnia; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, danificado.	<b>Título:</b> Miau o gato; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Girassol; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Título:</b> Winnie conta; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Everest; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> As estações do ano e bolinhas; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Resomnia; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.	<b>Título:</b> Os três porquinhos; <b>Autor:</b> Sem dados; <b>Editora:</b> Yoyo Books; <b>Propriedades físicas:</b> Cartão grosso, conservado.
<b>Total:</b> 39 livros		

## Anexo 14 – Transcrição dos vídeos de B. nos 7 dias de observação

Dia 30 de novembro de 2015

**Duração:** Vídeo 1 - 0m44s; Vídeo 2 – 7m27s

**Descrição:**

Vídeo 1

Eu coloco oito livros na manta, um deles é o livro “Selva Divertida”.

3s B. desloca-se até junto dos livros, ajoelha-se em cima deles.

5s B. sai de cima dos livros, colocando-se do lado esquerdo destes.

9s B. senta-se abre e folheia um outro livro.

20s B. enquanto folheia um livro, olha para o livro “Selva Divertida” que outra criança tem nas mãos.

22s B. volta a olhar para o livro que tem em sua pose e folheia-o.

O vídeo 2 inicia com B. a sair das almofadas com o livro na mão.

4s B. ajoelha-se à minha frente, com o livro na mão, olha para mim e abre a boca, como se estivesse espantada com alguma coisa.

8s B. abre na primeira página do livro, que contém a imagem de um leão e emite sons não perceptíveis na gravação.

11s B. estica o braço direito na direção do livro, antes de tocar na imagem recua com a mão e permanece a olhar para a imagem.

13s B. aponta com o dedo indicador da mão direita.

17s B. toca no canto inferior direito da página.

18s B. abana as duas mãos, espreita para a página seguinte e coloca as duas mãos no chão para se apoiar.

21s B. olha para mim e volta a abanar as mãos.

23s B. aponta para a imagem do leão com o indicador da mão direita e a mão esquerda está apoiada no aquecedor da sala.

26s B. desliza o livro para a frente, pelo chão e continua a olhar para a imagem.

32s Eu viro a página e digo: “Vamos ver mais”.

33s B. aponta com o indicador da mão direita e diz “iante”.

36s B. sentada no chão com os pés para trás, olha para o livro, levanta o rabo do chão e volta a sentar-se.

38s Eu digo: “E mais? Será que tem mais?”.

39s B. acena com a cabeça para cima e para baixo, observa a imagem.

40s Eu digo: “Vê lá se tem mais”, B. olha para mim.

41s B. apoia a mão esquerda no chão e com a outra mão tenta virar a página.

43s B. não vira totalmente a página mas consegue ver o que contém e retira a mão do livro.

44s B. coloca a mão direita na sua boca, de modo a tapá-la e olha para mim.

47s Eu digo: “o que será? Vira para eu ver?”.

48s B. volta a tocar no livro para virar a página.

50s B. não a vira totalmente e volta a espreitar a página seguinte.

58s B. volta a apontar com o indicador e de joelhos chega-se para mais perto do livro.

1m04s B. tenta virar a página, mas não consegue e observa o que outra criança está a fazer ao seu lado direito.

1m12s B. gatinha até outro livro, abre-o, observa-o nas suas mãos, mas continua junto do livro “Selva Divertida”.

1m17s outra criança vira a página e B. observa a imagem.

1m18s B. volta a olhar para o outro livro que agora tem na mão.

1m36s Eu foleio o livro, B. fecha o que tem na mão e observa a imagem do livro “Selva Divertida”.

1m44s B. toca na imagem, ou seja, na boca da cobra representada no livro.

1m55s B. volta a abrir o outro livro que fechou e observa as imagens desse mesmo livro.

1m58s B. dirige o olhar novamente para a imagem da cobra e mexe novamente na boca da cobra.

2m04s uma outra criança vira a página e B. observa a imagem seguinte.

2m08s eu pergunto: “O que é?” e B. diz: “áca-u”.

2m11s eu digo: “é um pássaro” e b. olha para mim e diz: “táta-u”.

2m12s B. volta a folhear o livro que tem nas suas mãos e observa-o.

2m21s uma outra criança vira a página e B. volta a observar.

2m22s B. faz o seguinte som: “à”.

2m24s Eu pergunto: “O que é?”, B. olha para mim e diz: “áco”.

2m25s B. volta a olhar para o livro.

2m30s A outra criança folheia até à imagem da cobra e B. volta a tocar na boca da cobra.

2m31s B. permanece com a mão esquerda na boca da cobra de modo a que esta fique fechada.

2m39s B. retira a mão e observa a imagem da cobra.

2m44s B. aponta para o livro, coloca a mão na boca e olha para mim.

2m46s B. retira a mão da boca e diz: “e mais?”

2m48s B. vira a página.

2m53s B. observa a imagem do livro.

2m58s B. aponta para as letras da página, diz: “Piu piu” e olha para mim.

3m01s Outra criança vira a página e B. observa.

3m05s Eu pergunto: “O que é?”

3m07s B. olha para mim e diz: “bacácu”.

3m10s Eu digo: “Macaco, com a língua de fora!”  
3m11s B. olha para mim, coloca a sua língua de fora e volta a olhar para o livro.  
3m14s B. inclina-se para a frente, com a sua língua de fora, mexe na língua do macaco com a mão esquerda.  
3m24s Uma outra criança dá-me outro livro e B. desloca-se com a mão esticada para eu lho dar.  
3m29s B. apoia as mãos no chão para se levantar e mexe com a mão esquerda na língua do macaco enquanto se levanta.  
3m30s B. coloca-se de joelhos.  
3m33s outra criança folheia o livro até à página com a imagem do leão, B. aponta com o indicador da mão direita e diz: “á”.  
3m34s B. mexe na pata do leão com a mão direita.  
3m44s outra criança desloca-se até ao meu colo com um livro, B. levanta-se, aponta para o livro, diz: “itóia” e desloca-se para o meu lado esquerdo para ver um outro livro.

5m22s B. encontra-se ao meu colo, outra criança desloca-se com o livro “Selva Divertida” e começo a mostrar às duas crianças a capa.  
5m23s B. observa as imagens do livro.  
5m25s Abro o livro na primeira página e B. aponta com o indicador da mão direita para a imagem do leão.  
5m26s Enquanto leio o texto da primeira página B. permanece a observar a imagem.  
5m38s B. com a mão direita toca na pata esquerda do leão e depois na direita.  
5m40s B. toca nos dentes do leão.  
5m47s Eu pergunto: “Como é que faz o leão?” e B. diz: “aau”.  
5m49s Viro a página para a imagem do elefante e B. volta a apontar com o mesmo dedo.  
5m52s Pergunto: “O que é?” e B. responde: “éante”.  
5m55s Enquanto leio o texto dessa página B. coloca a mão direita junto da sua testa e movimenta a sua mão de cima para baixo duas vezes, como se fosse a trompa do elefante.  
6m03s Volto a virar a página onde se encontra a imagem do crocodilo, B. desvia-se para trás e coloca as mãos fechadas junto da sua cara.  
6m07s B. aponta, com o indicador da mão direita, para a imagem do livro e coloca as mãos para baixo, junto das suas pernas.  
6m11s Enquanto leio o texto presente nesta página, B. olha para as suas mãos e coloca palma com palma e faz movimentos como se as suas mãos fossem a boca do crocodilo a abrir e fechar.  
6m20s Viro para a página seguinte, onde se encontra a imagem de uma cobra e B. aponta para a imagem com o indicador da mão direita.  
6m26s Enquanto leio as frases contidas nesta página, B. toca, com o indicador da mão direita, na boca da imagem da cobra.  
6m36s Volto a virar a página e encontramos a imagem do papagaio, B. coloca as mãos fechadas junto da cara.  
6m37s B. aponta com o mesmo indicador para a imagem.  
6m44s Enquanto leio B. diz duas vezes: “apaáio”.  
6m49s Viro a página para a imagem do macaco, B. volta a colocar as mãos fechadas junto da sua cara.  
6m51s B. aponta para a imagem e diz: “au”.  
7m06s Enquanto leio as frases desta página B. coça a cabeça, começa a dizer: “Não, não”, movimenta a mão direita e tenta fechar o livro com essa mão.  
7m10s B. fecha o livro e agarra-o com a mão direita.  
7m14s B. coloca o livro no chão e debruça-se sobre o meu colo para chegar a um outro livro e começa a abri-lo.

Dia 1 de dezembro de 2015 (das 17h00 às 17h15)

**Duração da gravação:** Vídeo 3 - 16m34s

**Descrição:** Até ao minuto 1 e 37 segundos a câmara estava a filmar mas não houve interação com livros.

1m37s Eu desloco-me até à gaveta dos livros e peço ajuda a B. para me ajudar a levar os livros até à manta, dizendo: “A B. vai-me ajudar a ir buscar livros, levas os livros? Para os meninos verem? Leva os livros para ali, para ao pé do J.?”

2m07s B. desloca-se com dois livros, o livro “Selva Divertida” e um que já pertence à gaveta desta sala, pegando-os com as duas mãos. Enquanto caminha olha uma vez para os livros e depois para mim, que estou a colocar mais livros na manta.

2m15s B. chega às almofadas e mantém-se de pé a observar o que está a acontecer na sala, continuando com os livros nas mãos.

2m30s B. senta-se na almofada, observa os livros, agarrados com as duas mãos.

2m37s B. retira o livro que se encontrava em cima do novo, arrastando-o com a mão esquerda para cima da almofada.

2m43s B. posiciona o livro de modo a ser aberto e abre-o na primeira folha e volta a fechar.

2m47s B. levanta-se com o livro agarrado pelas duas mãos e desloca-se até junto da Raquel, que a chamou para junto dela.

2m52s B. chega até junto da Raquel e estica os braços para lhe dar o livro.

2m55s Outra criança, que está ao colo da Raquel, estica os braços para mexer no livro e B. volta a encolher os braços e sai desse espaço.

2m58 B. dá 5 passos de modo a dar o livro à Raquel sem que a outra criança toque neste. Estica os braços para que a Raquel pegue no livro.

3m0s A Raquel recebe o livro e B. senta-se encostada ao espelho e ao lado da Raquel.

3m04s A Raquel abre o livro e B. aponta com a mão direita para a imagem.

3m13s A Raquel vira a página e B. volta a apontar e diz: “éanpe”.

3m15s A Raquel pergunta: “o que é?” e B. olha para a Raquel e volta a dizer: “éanpe”.

3m18s A Raquel vira a página e B encolhe a mão e inclina-se para trás, como se estivesse a desviar-se de algo.

3m20s B. volta a colocar-se na posição em que estava e aponta com a mão direita para o livro.

3m22s B. observa a imagem e junta as duas mãos.

3m23s A Raquel vira a página mais devagar e B. espreita para a página que está a ser virada.

3m27s B. observa a imagem e com a mão esquerda toca no pop-up dessa página, (a boca da cobra) fechando a boca da cobra.

3m33s B. retira a mão e a boca volta a abrir, então com as duas mãos volta a fechá-la.

3m36s Outra criança tenta virar para a página anterior e B. segura nessa página com a mão esquerda, observa o que se encontra na página anterior e volta à página que estavam a observar, a página da cobra e observa-a.

3m41s B. volta a fechar a boca da cobra com a mão esquerda.

3m47s B. faz movimentos com a mão direita, de forma vertical, como se estivesse a tocar em alguém para a chamar, mas não toca em ninguém. Com o objetivo de chamar a Raquel que se encontra ao seu lado direito. Mas permanece o olhar na imagem do livro.

3m59s B. volta a trocar o seu braço de apoio para que chame a Raquel toca-lhe com a sua mão direita e olha para o livro.

4m14s A Raquel vira a página, B. observa a imagem e de joelhos inclina-se novamente para trás.

4m17s B. volta à posição anterior e aponta com a mão direita para o papagaio em pop-up do livro e emite um som: “páiuu”.

4m20s A Raquel pergunta o que é e B. diz: “báiu”, aponta para a imagem e com a mão esquerda mexe no seu pé esquerdo.

4m25s A Raquel vira a página, pergunta: “É o quê?”, B. olha para a Raquel, volta a olhar para o livro, aponta para a imagem com a mão esquerda.

4m36 B. com a mão direita puxa a língua do macaco que está representado nessa página.

4m38s B. passa a mão direita na boca do macaco e depois nos olhos.

4m44s B. ajuda outra criança a virar para a página anterior, com a mão esquerda.

4m50s B. vira novamente para a página anterior.

4m54s B. coloca a sua mão esquerda na boca do crocodilo.

4m55s B. com o indicador da mão direita toca no livro e desliza-o pela página.

5m01s B. vira a página, com a mão esquerda, para a imagem da cobra.

5m05s B. tenta virar a página com a mão direita, com algumas hesitações, retira a mão e tenta com a outra.

5m18s B. tem a página totalmente virada e observa a imagem do papagaio.

5m22s B. volta a chamar a Raquel com a mão direita e com a esquerda apoiada no chão.

5m30s A Raquel olha para B. e esta aponta com a mão direita para o livro, que está na página do macaco.

5m35s B. permanece a olhar para a imagem.

5m39s B. toca na língua do macaco com a mão esquerda.

5m47s B. fecha o livro com as duas mãos.

5m49s B. pousa-o no seu colo.

5m51s B. endireita o livro com as duas mãos.

5m53s B. abre o livro.

5m55s B. fecha o livro e deixa-o cair na manta.

6m00s B. arrasta-o pela manta até junto da mão da Raquel.

6m19s B. volta a tocar no livro com as duas mãos.

6m22s B. pega-o com as duas mãos e coloca-se de joelhos.

6m25s B. olha para a capa do livro.

6m27s B. com o dedo indicador da mão esquerda pressiona a lombada do livro.

6m28s B. olha para o espelho.

6m29s B. observa o livro a partir do espelho.

6m31s B. vira o livro de modo a observar a contra capa.

6m42s B. olha para a Raquel e dá-lhe o livro com as duas mãos.

6m45s B. coloca-se de pé, ao lado da Raquel que se encontra sentada.

6m47s A Raquel pergunta: “Outra vez?” e B. move a cabeça na vertical, com o objetivo de exprimir um sim.

6m49s A Raquel abre o livro e B. levanta as duas mãos até às orelhas.

6m52s B. emite um som: “bião”.

6m56s Raquel vira a página e B. diz: “iante”.

7m08s Outra criança desloca-se até junto de B. com outro livro.

7m10s B. tira o livro da criança que se aproximou e observa-o.

8m27s Eu estou a mostrar um livro a outra criança e B. desloca-se para junto de nós e coloca-se de joelhos ao nosso lado e observa as imagens.

9m08s Outra criança senta-se no meu colo com o livro “Selva Divertida”.

9m10s B. puxa o livro com a mão direita.

9m16s B. levanta-se, apoia-se com uma mão no espelho e a outra a segurar o livro.

9m18s desloca-se até junto da Raquel, que se encontra no final do espelho.

9m23s B. de pé, dá o livro à Raquel e aponta com o indicador da mão direita para a capa do livro.

9m27s A Raquel abre o livro, B. olha para a imagem e para a Raquel que pergunta: “o que é que é isto?”.

9m31s B. coloca as mãos atrás das costas e emite um som que não é perceptível.

9m33s B. olha para o livro que estou a mostrar às outras crianças.  
9m42s Desloca-se até junto de mim.  
11m50s Outra criança dá-me o livro “Selva Divertida”.  
12m02s B. coloca-se para o meu lado direito e senta-se de forma a ver o livro.  
12m16s Eu pergunto: “O que é isto?” e aponto para a capa, B. diz: “bião”.  
12m20s Viro a página e B. observa.  
12m21s Começo a ler a história.  
12m28s B. deixa de olhar para o livro e mexe num outro disponível.  
12m34s B. volta a olhar para o livro porque a página foi virada.  
12m36s B. diz “canq”.  
12m53s B. olha para outra criança porque eu digo para essa criança dizer crocodilo.  
12m55s B. volta a olhar para o livro.  
13m01s Viro a página e B. abre a boca quando vê a cobra.  
13m03s B. responde à minha pergunta, dizendo: “cób”.  
13m09s Eu viro a página e B. diz: “piáiu”.  
13m18s Quando viro a página B. coloca a língua de fora e põe a mão direita na boca.  
13m22s B. tira a mão da boca e aponta para o livro e emite o seguinte som: “abú”.  
13m28s Fecho o livro e digo: “Vitória, vitória”.  
13m31s B. estica os braços para agarrar no livro.  
13m33s B. volta a encolher os braços e diz: “ tabês”, ao mesmo tempo que olha para mim.  
13m36s B. puxa com as duas mãos o livro para si e coloca-o à minha frente.  
13m38s B. acena com a cabeça, querendo dizer sim.  
13m47s Outra criança puxa o livro e B. grita e puxa também para si.  
13m49s Eu pergunto: “o que foi?”  
13m50s B. diz novamente: “tabês” e aponta para o livro com o indicador da mão direita.  
13m52s Informo que vou mostrar o livro outra vez.  
13m55s Pergunto o que é que está na capa.  
13m56s B. diz: “mião”.  
13m59s B. volta a repetir: “Mião”.  
14m02s viro a página e pergunto: “E aqui?”.  
14m03s B. abana a cabeça tentando mostrar que não sabe.  
14m04s Eu digo: “É outro...”.  
14m06s B. diz: “mi”.  
14m07s pergunto como faz o leão e B. olha para mim e faz: “uáu”.  
14m16s pergunto o que está naquela página e B. responde: “xant”.  
14m22s quando mudo a página B. começa a mexer no seu sapato do lado direito e olha para a sua sandália.  
14m28s B. volta a olhar para as imagens do livro.  
14m36s B. abana o pé direito com a mão, responde à minha pergunta: “e aqui?”, diz “nhó”.  
14m39s fecho o livro e B. diz: “tabês”.  
14m40s dou-lhe o livro para que seja ela a mexer, B. aceita e segura com as duas mãos no livro.  
14m44s B. observa a capa do livro.  
14m48s B. levanta o livro com as duas mãos, direciona-o para mim e diz: “tabês”.  
14m54s Eu seguro no livro e B. abana a cabeça para cima e para baixo, enquanto olha para o livro.  
14m55s B. abre o livro com a mão esquerda.  
14m57s B. retira a mão do livro e abana para cima e para baixo as duas mãos.  
14m59s Eu digo que desta vez é B. a mostrar e esta diz: “não”.  
15m05s B. começa a gritar porque outra criança puxou o livro do meu colo.  
15m09s informo que só vou mostrar mais uma vez.  
15m13s B. mexe com as duas mãos no pé direito.  
15m22s B. olha para o livro e diz: “xant”.  
15m24s B. levanta a mão esquerda e diz: “uhh”.  
15m30s B. diz: “có”.  
15m38s B. a olhar para o livro diz: “piáiu”.  
15m40s quando virei a página B. estica o pescoço e disse: “caco”.  
15m44s fechei o livro e B. disse: “tabês”.  
15m48s dei o livro a B. e esta observou a capa.  
15m50s B. abre na primeira página e observa a imagem.  
15m52s B. fecha o livro e emite um som que não foi perceptível.  
15m55s Outra criança toca no livro e B. levantou-o e coloca-o na minha direção.  
16m01s B. olha para mim com o livro na mão, estica o braço na direção da minha cara, abre e fecha a mão.  
16m02s B. vira a cara e levanta-se.  
16m10s B. pega num outro livro da sala.

Dia 2 de dezembro de 2015 (das 17h00 às 17h15)

**Duração de gravação:** Vídeo 4 - 13m50s

**Descrição:** Até aos 15s a câmara estava a filmar, mas não houve interação com os livros.

16s Eu coloco quatro livros, (incluindo o livro “Selva Divertida”) na manta e junto do espelho.

17s Até ao momento B. estava deitada na manta e quando vê os livros coloca as mãos e os joelhos no chão e olha para os livros.

19s B. arrasta o livro “Selva Divertida” pela manta e senta-se com as pernas abertas.

21s B. retira o livro do chão e com as duas mãos coloca-o junto à cara e observa a capa.

23s B. vira o livro para a última página e observa essa página.

25s B. coloca o livro no chão e sem o largar levanta-se, tomando-o como apoio nesta ação.

29s B. anda pela sala e quando me vê desloca-se com o livro na mão e diz “a istóia”.

33s B. chega até junto de mim, agarra o livro com uma mão e com a outra toca em mim.

35s Eu pergunto, enquanto me sento: “O que é, queres a história?”

36s B. abana a cabeça para cima e para baixo, coloca-se de joelhos à minha frente, olha para o livro e deixa-o no chão.

39s Seguro no livro e B. observa-o.

40s B. abana o corpo para a direita e para a esquerda.

41s Pergunto: “o que é isto?” aponto para a imagem da capa e B. diz: “Bião”.

43s B. toca com o dedo indicador da mão direita na capa do livro.

47s Abro o livro e B. levanta a mão direita até à boca.

48s B. diz: “É Bião”

50s B. senta-se ao meu lado esquerdo com as pernas esticadas para a frente.

58s Digo: “Vamos ver mais” e B. olha para mim, abana a cabeça para cima e para baixo uma vez e volta a olhar para o livro.

1m 6s Digo para B. virar a página.

1m7s B. com a mão direita vira a página.

1m8s B. diz: “cante”.

1m9s B. toca na imagem do livro, na trompa do elefante e sorri.

1m13s B. com mão direita volta a virar outra página.

1m18s Eu pergunto: “E aqui?”

1m19s B. diz: “cáio”.

1m21s B. diz novamente “cáio” e permanece com a mão direita no canto inferior da página e observa a imagem.

1m23s B. vira a página com as duas mãos.

1m24s Volto a perguntar “e aqui?”.

1m27s B. diz “a cóba” e com a mão esquerda fecha a boca da cobra representada.

1m29s B. vira a página com a mão direita.

1m30s Torno a perguntar “e aqui?”

1m31s B. diz: “iaíáiu”.

1m34s B. folheia para a página seguinte com a mão direita e só depois com a mão esquerda auxilia o processo.

1m35s Digo: “E aqui?”

1m37s B. imite som não perceptível, num tom mais baixo.

1m38s B. fecha o livro.

1m39s B. puxa o livro com a mão direita para a sua direção.

1m40s B. diz: “bicóia bicóia ...”.

1m42s B. olha para mim.

1m45s B. volta a colocar o livro no meu colo, olha para mim e diz: “tabéz”.

1m47s Eu digo “Outra vez? Agora és tu que contas a mim a história.”, alcanço-lhe o livro.

1m51s B. diz: “não” e volta a colocar o livro no meu colo.

1m55s Eu digo: “Está bem, eu conto”

1m59s B. apoia as mãos na minha perna, para se chegar mais perto.

2m4s Abro o livro mais devagar, B. observa e diz: “Các”.

2m6s Abro o livro e B. solta um grito “Cáááác”.

2m8s Quando o livro está aberto B. observa a imagem, aponta com a mão direita e olha para outra criança.

2m13s B. diz: “ca bião” e toca com a mão direita no nariz do leão representado.

2m14s B. puxa o livro para mais perto dela.

2m17s Digo para outra criança também ver e B. diz: “não”.

2m19s Eu digo: “Sim, é para os meninos todos verem”.

2m20s B. volta a dizer: “não”, puxa o livro para o lado onde não está mais nenhuma criança.

2m21s B. volta a dizer: “não”.

2m23s Digo para que deixe a outra criança ver.

2m24s B. volta a dizer “não” e fecha o livro.

2m26s B. pega no livro com as duas mãos e diz novamente: “não”.

2m27s B. chega o livro até junto do seu corpo e diz mais duas vezes: “não”.

2m30s Eu digo: “deixa os meninos também verem” e B. repete “não”.

2m33s B. segura o livro com a mão direita como se o estivesse a abraçar.

2m35s B. observa o que estou a fazer.

2m38s Uma outra criança estica a mão para lhe tirar o livro e B. desvia o livro.

2m42s B. coloca o livro no seu colo e começa a folhear com a mão direita enquanto segura o livro com a esquerda.

2m44s B. abre na primeira página e permanece a olhar a imagem.

2m47s B. diz: “bião”.

2m49s B. vira a página e diz: “iante”.

2m51s B. vira a página, tira a mão do livro rapidamente.

2m52s B. fecha o livro e segura-o com as duas mãos.  
2m53s B. coloca o livro no meu colo e observa o que se passa na sala.  
3m00s B. volta a puxar o livro para o seu colo porque outra criança estava a esticar o braço para agarrar o livro.  
3m02s B. grita: “òbéz” e dá-me o livro.  
3m05s A outra criança começa a puxar o livro, B. diz: “não” e puxa o livro para si.  
3m10s B. olha para o livro e sento uma outra criança ao meu colo.  
3m15s B. direciona o livro para mim e diz em tom mais alto: “tomaaaa”.  
3m19s B. toca em mim e repete o que disse anteriormente: “tomaaaa”.  
3m26s B. observa a capa e diz “scóia”.  
3m28s Seguro no livro e B. observa o sucedido.  
3m31s B. toca na capa e inspira pela boca emitindo som.  
3m33s B. diz “é bião”.  
3m38s Outra criança desloca-se para perto de nós e B. enquanto observa a capa agita a mão direita, como se parecesse incomodada com a presença de mais uma criança.  
3m39s Eu digo: “A B. vai mostrar aos meninos”  
3m40s B. abre na primeira folha do livro.  
3m43s B. diz “bião”  
3m47s B. vira para a página seguinte e diz: “apante”.  
3m50s B. espreita para a página seguinte, volta a colocar na página anterior, olha para mim, aponta para o livro e abana as duas mãos para cima e para baixo, como se estivesse incomodada.  
3m53 B. começa folhear ao contrário, ou seja, a folhear para trás, para as que já tinham sido vistas.  
3m 56s Eu digo “Eu ajudo-te, é o leão, o elefante e mais?”  
3m59s B. olha para mim com as mãos no ar.  
4m01s Ajudo-a a virar a página.  
4m05s B. aponta para a imagem.  
4m07s B. observa a imagem.  
4m10s B. vira para a página seguinte.  
4m13s B. mexe na boca da cobra com a mão direita e diz “a óba”.  
4m17s B. vira a página.  
4m18s B. diz: “paáiu”.  
4m19s B. vira a página.  
4m21s B. diz “iácu”.  
4m25s B. fecha o livro.  
4m28s B. segura o livro com as duas mãos, olha para mim, abana a cabeça para cima e para baixo e ao mesmo tempo diz: “tabéz”.  
4m30s B. coloca o livro no meu colo.  
4m33s B. retira o livro e toca no meu braço com a mão direita para me chamar.  
4m34s B. coloca novamente o livro no meu colo.  
4m40s B. segura o livro e digo que vou ler o que tem lá dentro.  
4m41s Digo o título e B. sentada à minha direita observa.  
4m44s Abro o livro na primeira página e B. estica a mão direita e diz “a bião”.  
4m47s Começo a ler e B. observa.  
4m52s B. olha para outro lado da sala, enquanto eu continuo a ler.  
5m00s Viro a página e B. volta a olhar para a imagem, aponta e diz: “iante”.  
5m03s B. coloca a mão direita em cima da cabeça, abana a mão e emite o som “uuuuh”  
5m08s Viro a página e B. diz mais baixinho: “cáiu”.  
5m12s B. apoia-se na minha perna para chegar perto do livro e toca com a mão esquerda na boca do crocodilo.  
5m13s Mexo o livro de modo a que o boca do crocodilo se movimente e B. recua com a boca aberta.  
5m14s B. observa a imagem.  
5m23s Volto a virar mais uma página e B. aponta e diz “iácu”.  
5m30s B. apoia-se na minha perna e volta a tocar na imagem.  
5m31s B. toca na imagem do macaco com a mão esquerda.  
5m38s B. fecha o livro e olha para mim.  
5m40s B. pega no livro com as duas mãos e levanta-se.  
5m48s Desloca-se até à Raquel que se encontra sentada junto da janela.  
5m49s B. ajoelha-se em frente à Raquel e coloca o livro no seu colo.  
6m00s B. encontra ao seu lado outro livro e folheia-o.  
6m10s A Raquel folheia o livro “Selva Divertida”.  
6m11s B. observa as imagens com a Raquel.  
6m19s B. toca na Raquel e diz “tóia”.  
6m21s A Raquel coloca o livro virado para B.  
6m26s B. folheia o livro.  
6m38s B. depois de folhear abana os braços e olha para a Raquel.  
6m42s B. coloca-se de joelhos mais perto da Raquel e observa as imagens.  
6m50s B. diz duas vezes: “biáiu”.  
6m51s A Raquel ajuda B. a folhear o livro.  
7m08s B. fecha o livro e segura-o com as duas mãos.

7m10s B. diz “tabéz”.  
7m12s B. vira-se, com o livro na mão, para o seu lado direito, fica virada de costas para a Raquel.  
7m17s B. coloca o livro no seu colo a tenta abri-lo duas vezes.  
7m24s B. abre o livro na página do leão e diz “bião”.  
7m27s B. vira para outra página, toca na imagem e diz: “cante”.  
7m29s B. fecha o livro.  
7m33s B. volta a dar o livro à Raquel e diz “tabéz” duas vezes.  
7m34s Não é possível observar como B. está a interagir com o livro novo porque B. colocou-se num ângulo em que a câmara não conseguiu filmar.  
8m28s B. volta a ser filmada, mas já se encontra com outro livro da sala.  
9m38s B. pega no livro novamente e observa as crianças que se encontram perto.  
9m50s B. dá o livro à Raquel e diz “côia” e toca-lhe no braço.  
9m51s A Raquel diz: “Outra vez, B.?”  
9m52s B. abana a cabeça e diz: “sim”.  
9m55s B. apoia-se nos joelhos da Raquel, coloca-se de pé e observa a imagem da primeira folha.  
9m58s B. olha para outro canto da sala e aponta para o livro.  
10m03s A Raquel abre na primeira página e pergunta: “quem é?”.  
10m05s B. diz: “bião”.  
10m06s A Raquel diz que é o crocodilo.  
10m14s B. folheia ao mesmo tempo que a Raquel.  
10m18s B. aponta, diz “acáiu” e olha para a Raquel.  
10m22s A Raquel diz para pôr a mão na boca do crocodilo.  
10m23s B. coloca a sua mão na boca do crocodilo, a Raquel fecha um pouco o livro de modo a que a boca se mexa.  
10m24s B. tira com rapidez a mão, sorri e olha para a imagem.  
10m25s A Raquel fecha o livro.  
10m27s B. estica a mão e pega no livro.  
10m32s B. deixa o livro cair no chão e este mantém-se em pé.  
10m34s B. observa a posição do livro.  
10m36s B. dá cinco passos e permanece o olhar no livro.  
10m38s B. desloca-se para junto de outro livro.

#### Dia 9 de dezembro de 2015 (das 17h00 às 17h15)

Observações: foram utilizadas duas câmaras em simultâneo.

**Duração da gravação:** Vídeo 5 – 15m36s; Vídeo 6 – 17m23s.

#### **Descrição:**

##### Vídeo 5

Até ao minuto 1 e 15 segundos não houve interação com os livros.

1m15s Dou a B. três livros e peço-lhe que leve até à manta para todos os amigos verem. (sendo um deles o livro “Selva Divertida”)

1m16s B. pega nos livros com as duas mãos.

1m20s B. deixa todos os livros no chão.

1m28s B. pega com a mão direita no livro “Selva Divertida” e observa os que estão no chão.

1m29s B. segura no livro com a outra mão e aponta para os que estão no chão.

1m30s B. recua um passo e continua a olhar para os livros que estão no chão.

1m32s B. começa a andar pela sala e segura o livro com as duas mãos.

1m37s B. chega à manta e atira o livro para cima desta.

1m39s B. coloca-se de joelhos em frente ao livro.

1m43s o vídeo 5 não filma as ações de B. porque esta encontra-se fora dos limites do vídeo.

O vídeo 6 ao minuto 3 e 27 segundos filma as ações de B. não recolhidas no vídeo 5.

3m27s B. senta-se junto do livro, com os pés para trás.

3m30s B. abre o livro enquanto olha para a frente.

3m31s B. observa a página, abre a boca e emite o som: “áh”.

3m32s B. volta a fechar o livro e uma outra criança aproxima-se.

3m33 B. olha para essa criança e solta uma gargalhada e mantém o livro fechado.

3m35s B. coloca as pernas para a frente com o livro ao seu colo, volta a abri-lo na primeira página e observa a imagem.

3m38s B. coloca a mão direita dentro da boca do leão representado no livro.

3m40s B. vira a página e observa a imagem.

3m42s B. coloca a mão esquerda em cima da imagem do elefante e diz: “iante”.

3m43s B. vira a página com a mão direita e quando observa o crocodilo retira a mão direita do livro com rapidez.

3m45s B. olha para a criança que se encontra de pé ao seu lado a observar a mesma imagem.

3m47s B. coloca a mão direita dentro da boca do crocodilo representado.

3m48s B. retira a mão rapidamente e grita “áhh”.

3m49s B. folheia até à próxima página com a mão direita.

3m51s Com a mesma mão B. fecha a boca da cobra representada.

3m53s B. diz “cób” e começa a virar a página.

3m55s B. observa a imagem do papagaio e diz “iáiu”.

3m56s B. vira para a última página e olha para o macaco representado.  
3m57s B. fecha o livro.  
3m59s B. olha para a frente e coloca o livro virado com a capa para cima.  
4m00s B. desliza para a esquerda com o livro seguro pelas duas mãos, porque uma outra criança se aproximou e B. afastou-se desta.  
4m02s B. coloca o livro no chão e sem o largar levanta-se apoiada nele.  
4m05s B. movimentada-se pela sala com o livro na mão procurando alguém.  
4m07s B. encontra-me, estica os braços para me dar o livro.  
4m10s Seguro o livro e começo a sentar-me no chão.  
4m15s Enquanto me sento uma outra criança puxa o livro.  
4m16s B. puxa-o também e senta-se no chão.  
4m17s B. começa a gritar e eu retiro o livro.  
4m19s Coloco o livro atrás das minhas costas e digo que vou guardá-lo.  
4m24s B. começa a gritar e a chorar.  
4m27s Eu digo: “B. é para os meninos todos, está bem?”  
4m28s B. olha para mim a acena com a cabeça para cima e para baixo.  
4m30s coloco o livro no chão e outra criança pega no livro.  
4m32s B. desloca-se de joelhos, a gritar e estica os braços para tentar tirar o livro à outra criança.  
4m39s B. não consegue e agita as duas mãos e chora.  
4m52s B. grita.  
4m53s B. permanece sentada em cima dos pés a olhar para o livro que está na posse de outra criança e emite som de choro e descontentamento.  
5m10s B. observa o que está mais ao seu alcance e deixa de emitir o som de desagradado.  
5m27s B. volta a emitir som de desagradado.  
5m38s B. levanta-se, desloca-se pela sala e deixa de fazer o som referido anteriormente.  
6m18s B. desloca-se até junto da criança com o livro, senta-se e puxa o livro para si.  
6m19s B. vira-se de costas para a criança que tinha o livro.  
6m21s B. levanta-se apoiando-se com as mãos em cima do livro e desloca-se pela sala.  
6m22s O vídeo 6 deixa de filmar as ações de B. com o livro.

O vídeo 5 volta a filmar as ações de B. ao minuto 4 e 36 segundos.

4m36s B. desloca-se com o livro na mão até junto de mim.  
4m38s B. coloca o livro no meu colo.  
4m40s B. ajoelha-se e depois senta-se em cima das suas pernas, à minha frente.  
4m44s B. com a mão direita em cima do livro olha para o que se passa atrás de si e ao seu lado.  
4m46s B. volta a olhar para o livro e abre na primeira página.  
4m53s B. toca no meu braço e diz “oia istóia”.  
4m55s pergunto se quer ouvir a história, coloco o livro virado para B. e esta abana a cabeça para cima e para baixo.  
4m56s B. olha para a imagem do livro.  
5m01s B. vira a página.  
5m04s B. observa a imagem.  
5m07s B. vira novamente a página e observa a imagem.  
5m10s B. volta a virar a página e permanece a observar a imagem.  
5m16s B. vira a página.  
5m19s B. com as duas mãos fecha a boca da cobra e diz “a cóba”.  
5m23s B. vira a página e observa a imagem.  
5m29s B. vira a página, observa o macaco representado.  
5m32s B. estica o indicador da mão direita e toca na língua do macaco.  
5m33s B. solta uma gargalhada.  
5m36s B. fecha o livro com as duas mãos.  
5m38s B. coloca o livro com a capa virada para a frente e volta a abrir na primeira página.  
5m40s B. coloca a mão direita junto da cara do leão e retira-a rapidamente.  
5m44s B. vira a página e com o indicador da mão direita toca na imagem.  
5m47s B. volta a virar a página e encontra a cobra.  
5m49s B. com as duas mãos fecha a boca da cobra e diz “cóba”.  
5m52s B. vira a página e observa o papagaio.  
5m55s B. vira para a página seguinte.  
5m58s B. toca com a mão esquerda na cara do macaco.  
6m02s B. puxa a língua do macaco.  
6m05s B. coloca a sua mão na boca do macaco e mantém a sua mão nesse espaço.  
6m15s B. retira a mão e fecha o livro.  
6m16s B. desloca o livro até ao meu colo.  
6m20s B. retira-o do meu colo, segura-o com as duas mãos e diz: “tabéz”.  
6m25s B. observa a capa do livro que se encontra nas suas mãos.  
6m30s B. olha para a educadora V. que está a chamar outra criança.  
6m31s B. coloca-se de pé, tendo como apoio o livro.

6m33s B. desloca-se para junto da educadora V. que se encontra com outro livro, B. deixa o livro “Selva Divertida” e observa o que a educadora V. está a mostrar.

Dia 14 de dezembro de 2015 (das 17h00 às 17h15)

**Duração da gravação:** Vídeo 7 - 15m47s

**Descrição:**

Até ao minuto 1 e 13 segundos não houve interação com livros.

1m15s B. retira da gaveta o livro “Selva Divertida”.

1m16s B. anda cerca de seis passos com o livro atrás da cabeça.

1m19s B. olha para mim, tira o livro de trás da cabeça, coloca-o à frente da sua cara, estica os braços para a frente e diz: “a stóia”.

1m21 B. desloca-se para a manta.

1m23s B. pára em frente ao espelho, coloca o livro no chão e agacha-se, permanecendo a olhar para o espelho.

1m25s B. deixa de olhar para o espelho e abre o livro na primeira página e observa o conteúdo.

1m28s B. coloca-se de joelhos, senta-se em cima dos pés e toca na imagem com a mão direita.

1m30s B. vira a página.

1m32s B. observa a cobra representada e olha para o seu retrato no espelho.

1m33s B. volta a olhar para o livro e tenta virar a página, mas não consegue.

1m35s B. vira totalmente a página e folheia logo de seguida para a seguinte.

1m37s B. observa o macaco representado e toca com a mão esquerda na língua do macaco.

1m38s B. volta a folhear, mas desta vez ao contrário, até que encontra o crocodilo.

1m39s B. não abre a página totalmente, então quando deixa de segurar a folha esta cai, ficando na imagem da cobra.

1m45s A Raquel coloca mais livros na manta e B. observa esta ação.

1m48s B. volta a folhear o livro até à página do crocodilo.

1m55s B. coloca a sua mão esquerda dentro da boca do crocodilo.

1m59s B. retira a mão e folheia o livro até fechá-lo.

2m15s B. levanta-se apoiada no livro e olha para a contracapa.

2m20s B. movimenta-se pela sala com o livro nas mãos.

2m27s B. encontra-me de costas, vai atrás de mim com os braços esticados para me dar livro e diz: “a cóia, a cóia”.

2m37s Sento-me, B. coloca o livro no meu colo e diz “cória”.

2m43s B. coloca-se de joelhos à minha direita, com as mãos apoiadas na minha perna direita.

2m45s Eu digo: “então vamos ouvir a história que eu vou contar”.

2m46s B. coloca o dedo indicador, da sua mão direita, no ouvido, é um gesto que costuma fazer quando quer ouvir algo.

2m50 B. senta-se em cima dos seus pés e observa capa do livro que eu estou a segurar.

2m53s B. aponta para a capa, olha para alguém à sua direita e volta a olhar para o livro.

3m05s Desloco-me mais para trás de modo a estar com as costas apoiada no aquecedor e B. também.

3m30s Uma outra criança aproxima-se e tenta pegar no livro, B. já a observava a aproximar-se, grita e puxa o livro para a minha direção.

3m39s Mais duas crianças aproximam-se do livro, B. estica a mão e toca na cara de uma das crianças para que estas não avancem mais.

3m45s Eu digo: “Assim não mostro a história, é para os meninos todos verem” e olho para B.

3m47s B. olha para mim e diz: “não”.

3m50s Eu digo: “Sim, sim”.

3m56 Retiro o livro do meu colo e coloco-o mais afastado para todos verem.

4m01s Abro na primeira página e B. observa a imagem do leão.

4m03s B. grita.

4m12s B. toca na cara do leão com o dedo indicador da mão esquerda e retira-o.

4m16s B. volta a tocar na cara do leão.

4m23s Começo a virar a página e B. espreita para a página seguinte.

4m25s B. diz: “áhh” e toca na cara do elefante.

4m26s B. retira a mão da cara do elefante e diz: “cante”.

4m29s B. coloca a mão direita em cima da cabeça com a palma da mão virada para cima.

4m30s B. retira a mão de cima da cabeça e observa a imagem.

4m40s Viro a página e B. encolhe-se.

4m43s B. abre a mão esquerda e continua a olhar para o crocodilo.

4m48s B. toca na imagem do crocodilo.

4m58s Volto a virar a página.

5m04s B. tenta colocar-se mais confortável, pois estava a escorregar.

5m07s B. observa a cobra e mexe na boca desse animal.

5m15s B. foleia o livro para a página seguinte.

5m17s B. observa o papagaio.

5m26s B. toca com a mão direita na asa do papagaio.

5m28s B. toca na outra asa do papagaio.

5m30s B. espreita para a página seguinte e volta a colocar na anterior, a do papagaio.

5m35s B. vira totalmente a página e sorri.

5m41s B. toca na cara do macaco.

5m48s B. puxa a língua e abre a boca do macaco.  
5m50s B. fecha o livro e segura-o com as duas mãos.  
5m53s B. vira-se para trás para me dar o livro e diz: “tabéz”.  
5m55s B. coloca-se de joelhos virada para mim.  
5m56s B. coloca o livro no meu colo.  
6m00s B. retira o livro do meu colo e coloca-o no chão à sua direita.  
6m04s B. pega num outro livro e dá-me.  
Até a gravação terminar B. não interagiu mais com o livro.

#### Dia 15 de dezembro de 2015 (das 10h00 às 10h15)

Observações: Durante esta gravação a professora Isabel permanecia na sala, existindo interação entre ela, o livro e B.

**Duração da gravação:** Vídeo 8 - 7m13s

#### **Descrição:**

Até ao minuto 1 e 27 segundos não houve interação com o livro.

A partir do momento referido anteriormente B. folheia o livro “Selva Divertida”, na gravação não é muito perceptível pois a imagem ficou cortada.

1m37s B. está sentada com as pernas para a frente, folheia e diz: “écante”.

2m00s A professora Isabel pede a B. para mostrar o livro, ao longo dos seguintes segundos vai perguntando a B. o que é que está representado no livro, enquanto B. folheia.

Aos 2 minutos e 55 segundos a imagem volta a ser perceptível.

2m55s B. folheia o livro até à imagem da cobra e observa-a.

2m59s B. vira para a página seguinte e observa o papagaio.

3m07s B. vira até à página do macaco, a professora Isabel pergunta-lhe: “e é um?” e B. diz: “cão”.

3m11s A professora Isabel diz: “É um macaco, que também tem uma língua muito grande” e B. olha para a professora Isabel e volta a observar a imagem.

3m17s B. fecha o livro e coloca a capa virada para cima.

3m18s B. segura o livro com as duas mãos, olha para uma criança que está ao seu lado esquerdo e depois para a professora do seu lado direito.

3m22s B. volta a abrir o livro na primeira página.

3m25s B. coloca as duas mãos em cima da imagem do leão e diz: “bião”.

3m31s A professora Isabel pergunta: “E a boca, onde está a boca?”, B. coloca a mão dentro da boca do leão e olha para a professora.

3m34s A professora Isabel pergunta onde está a língua do leão.

3m36s B. procura a língua, coloca as mãos dentro da boca do leão.

3m40s B. vira a página, encontra o elefante.

3m41s B. coloca as duas mãos em cima da cara do elefante e diz: “cante”.

3m42s B. observa o que está a acontecer à sua direita e permanece com as mãos em cima da imagem do livro.

3m44s B. retira as mãos de cima dessa página e começa a virar a folha.

3m48s A professora Isabel pergunta: “Onde está a trompa, a trompa do elefante?” e B. olha para a professora.

3m49s B. volta à página anterior e observa a imagem.

3m53s B. espreita uma página já visionada, a do leão.

3m59s B. volta à página do elefante.

4m01s B. vira para a página do crocodilo e observa-o.

4m05s B. emite um som não perceptível, aponta para a boca do crocodilo e olha para a professora Isabel.

4m08s B. vira para a página da cobra e olha para a professora Isabel.

4m11s B. folheia até à página do papagaio e volta a folhear até à imagem do macaco.

4m13s B. coloca a mão dentro da boca do macaco.

4m17s B. retira a mão do livro, fecha-o e olha para a professora Isabel.

4m20s B. retira o livro do seu colo, coloca no chão, à sua direita e pega num outro livro.

Até a gravação terminar B. não interveio mais com o livro.

#### Dia 16 de dezembro de 2015 (das 16h00 às 16h15)

**Duração da gravação:** Vídeo 9 - 17m23s

#### **Descrição:**

Até ao minuto 1 e 51 segundos não houve interação com os livros.

1m56s B. vai até à gaveta e retira o livro “Selva Divertida”.

1m58s B. desloca-se com o livro até à manta.

2m02s B. pára em frente ao espelho, com o livro na mão e observa o que o espelho reflete.

2m04s B. ajoelha-se e coloca o livro no chão.

2m05s B. senta-se com as pernas para trás, abre o livro e observa as imagens.

2m07s B. aponta com o dedo indicador da mão direita e faz um som: “áiii”.

2m09s B. vira a página e coloca a mão esquerda por cima da página.

2m13s B. volta a virar a página até à imagem da cobra.

2m16s B. vira rapidamente para a próxima página.

2m17s B. muda para a página do macaco.

2m18s B. rapidamente fecha o livro.

2m20s B. tem à sua frente três outras crianças, pega no livro com as duas mãos e observa a contracapa.

2m22s B. posiciona-se de modo a ficar com as três crianças no seu lado esquerdo e as pernas esticadas para a frente.  
2m23s B. volta o livro de modo a ficar a capa virada para cima.  
2m26s B. coloca o livro ao seu colo, volta a abri-lo na primeira página e observa a imagem.  
2m27s B. toca com a mão direita na imagem do leão.  
2m28s B. vira a página e olha para a criança ao seu lado esquerdo.  
2m31s B. vira a página, com a mão esquerda toca na imagem do papagaio e diz “áio”.  
2m34s B. vira a página, toca com a mão esquerda na língua do macaco.  
2m37s B. puxa a língua do macaco com as duas mãos.  
2m38s B. continua a puxar e olha para as crianças que estão ao seu lado esquerdo.  
2m47s B. fecha o livro e diz “cáco”.  
2m48s B. ao agarrar no livro olha para o espelho e diz novamente “cáco, cáco”.  
2m 53s B. larga o livro à sua frente e pega num outro livro.  
3m18s A Raquel pega no livro e B. ajoelha-se à sua frente.  
3m19s B. aponta para o livro e diz: “bião”.  
3m28s B. senta-se porque a Raquel pediu-lhe para que que todas as crianças conseguissem ver.  
3m29s B. aponta para o livro, aberto na primeira página e diz: “bião”.  
3m31s B. toca na pata direita da imagem do leão.  
3m35s B. tem outro livro na mão e observa as imagens desse livro.  
3m40s A Raquel muda a página do livro novo e B. olha para o livro que a Raquel tem na mão.  
3m42s B. volta a olhar para o livro que tem nas suas mãos.  
3m47s A Raquel volta a mudar a página do livro novo e B. olha para esse livro.  
3m48s B. olha novamente para o livro que tem nas suas mãos.  
4m00s A Raquel volta a mudar a página do livro “Selva Divertida” e B. volta a olhar para esse mesmo livro.  
4m05s B. volta a observar as imagens do livro que tem nas suas mãos.  
4m14s A Raquel direciona o livro para B. e esta coloca o braço esquerdo em cima da sua cabeça.  
4m18s B. direciona o olhar para o livro que tem nas suas mãos.  
4m56s B. levanta-se do lugar e dá seis passos.  
4m59s A Raquel diz: “E agora o que vem aí?” e vira a página.  
5m 02s B. grita: “aiáio”.  
5m04s B. permanece em pé a observar a imagem do livro “Selva Divertida” nas mãos da Raquel.  
5m06s B. desvia o olhar do livro “Selva Divertida” e desloca-se pela sala com outro livro nas mãos.

Anexo 15 – Evidências de interação de B. para com o livro “Selva Divertida”

Evidências de interação de B. com o livro no dia 30/11/2015		
Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do toque	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “B. desloca-se até junto dos livros, ajoelha-se em cima deles.” (vídeo 1 - 3s)</li> <li>2. “B. ... com o livro na mão, ...” (vídeo 2 - 4s)</li> <li>3. “B. abre na primeira página do livro...” (vídeo 2 - 8s)</li> <li>4. “B. toca no canto inferior direito da página.” (vídeo 2 - 17s)</li> <li>5. “B. ... com a outra mão tenta virar a página.” (Vídeo 2 - 41s)</li> <li>6. “B. volta a tocar no livro para virar a página.” (Vídeo 2 - 48s)</li> <li>7. “B. tenta virar a página, ...” (Vídeo 2 - 1m04s)</li> <li>8. “B. toca na imagem, ou seja, na boca da cobra representada no livro.” (Vídeo 2 - 1m44s)</li> <li>9. “B. ... mexe novamente na boca da cobra.” (Vídeo 2 - 1m58s)</li> <li>10. “B. volta a folhear o livro que tem nas suas mãos ...” (Vídeo 2 - 2m12s)</li> <li>11. “... B. volta a tocar na boca da cobra.” (Vídeo 2 - 2m30s)</li> <li>12. “B. vira a página.” (Vídeo 2 - 2m48s)</li> <li>13. “B. ... mexe na língua do macaco com a mão esquerda.” (Vídeo 2 - 3m14s)</li> <li>14. “B. ... mexe com a mão esquerda na língua do macaco enquanto se levanta.” (Vídeo 2 - 3m29s)</li> <li>15. “B. mexe na pata do leão com a mão direita.” (Vídeo 2 - 3m34s)</li> <li>16. “B. com a mão direita toca na pata esquerda do leão e depois na direita.” (Vídeo 2 - 5m38s)</li> <li>17. “B. toca nos dentes do leão.” (Vídeo 2 - 5m40s)</li> <li>18. “...B. toca, com o indicador da mão direita, na boca da imagem da cobra.” (Vídeo 2 - 6m26s)</li> <li>19. “B. ... movimentava a mão direita e tenta fechar o livro com essa mão.” (Vídeo 2 - 7m06s)</li> <li>20. “B. fecha o livro e agarra-o com a mão direita.” (Vídeo 2 - 7m10s)</li> </ol>	20
Interação através do olhar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “B. ... olha para o livro “Selva Divertida” que outra criança tem nas mãos.” (Vídeo 1 - 20s)</li> <li>2. “B ... permanece a olhar para a imagem.” (Vídeo 2 - 11s)</li> <li>3. “B. ... espreita para a página seguinte...” (Vídeo 2 - 18s)</li> <li>4. “B. ... continua a olhar para a imagem.” (Vídeo 2 - 26s)</li> <li>5. “B. ... olha para o livro, ...” (Vídeo 2 - 36s)</li> <li>6. “B. ... observa a imagem.” (Vídeo 2 - 39s)</li> <li>7. “B. ... volta a espreitar a página seguinte.” (Vídeo 2 - 50s)</li> <li>8. “... B. observa a imagem” (Vídeo 2 - 1m17s)</li> <li>9. “B. ... observa a imagem do livro “Selva Divertida”.” (Vídeo 2 - 1m36s)</li> <li>10. “B. dirige o olhar novamente para a imagem da cobra ...” (Vídeo 2 - 1m58s)</li> <li>11. “... B. observa a imagem seguinte.” (Vídeo 2 - 2m04s)</li> <li>12. “B. ... observa-o” (Vídeo 2 - 2m12s)</li> <li>13. “... B. volta a observar” (Vídeo 2 - 2m21s)</li> <li>14. “B. volta a olhar para o livro.” (Vídeo 2 - 2m25s)</li> <li>15. “B. ... observa a imagem da cobra.” (Vídeo 2 - 2m39s)</li> <li>16. “B. observa a imagem do livro.” (Vídeo 2 - 2m53s)</li> <li>17. “... B. observa.” (Vídeo 2 - 3m01s)</li> <li>18. “B. ... volta a olhar para o livro.” (Vídeo 2 - 3m11s)</li> <li>19. “B. observa as imagens do livro.” (Vídeo 2 - 5m23s)</li> <li>20. “... B. permanece a observar a imagem.” (Vídeo 2 - 5m26s)</li> </ol>	20
Interação através da produção de sons	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “B. emite sons não perceptíveis na gravação.” (Vídeo 1 - 8s)</li> <li>2. “B. ... diz «iante».” (Vídeo 2 - 33s)</li> <li>3. “B. diz: “áca-u”.” (Vídeo 2 - 2m08s)</li> <li>4. “B. ... diz: «táta-u».” (Vídeo 2 - 2m11s)</li> <li>5. “B. faz o seguinte som: «à».” (Vídeo 2 - 2m22s)</li> <li>6. “B. ... diz: «áco».” (Vídeo 2 - 2m24s)</li> <li>7. “B. ... diz: «e mais?»” (Vídeo 2 - 2m46s)</li> <li>8. “B. ... diz: «Piu piu»” (Vídeo 2 - 2m58s)</li> <li>9. “B. ... diz: «bacácu».” (Vídeo 2 - 3m07s)</li> <li>10. “B. ... diz: «á».” (Vídeo 2 - 3m33s)</li> <li>11. “... B. diz: «aau».” (Vídeo 2 - 5m47s)</li> <li>12. “... B. responde: «éante».” (Vídeo 2 - 5m52s)</li> <li>13. “...B. diz duas vezes: «apaáio».” (Vídeo 2 - 6m44s)</li> <li>14. “B. ... começa a dizer: «Não, não», ...” (Vídeo 2 - 7m06s)</li> </ol>	14
Interação através de	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “B. ... abre a boca, como se estivesse espantada com alguma coisa.” (Vídeo 2 - 4s)</li> </ol>	27

movimentos corporais	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. “B. estica o braço direito na direção do livro, antes de tocar na imagem recua com a mão...” (Vídeo 2 – 11s)</li> <li>3. “B. aponta com o dedo indicador da mão direita.” (Vídeo 2 – 13s)</li> <li>4. “B. abana as duas mãos, ...” (Vídeo 2 – 18s)</li> <li>5. “B. olha para mim e volta a abanar as mãos.” (Vídeo 2 – 21s)</li> <li>6. “B. aponta para a imagem do leão com o indicador da mão direita e a mão esquerda está apoiada no aquecedor da sala.” (Vídeo 2 – 23s)</li> <li>7. “B. aponta com o indicador da mão direita...” (Vídeo 2 – 33s)</li> <li>8. “B. ... levanta o rabo do chão e volta a sentar-se.” (Vídeo 2 – 36s)</li> <li>9. “B. acena com a cabeça para cima e para baixo,...” (Vídeo 2 – 39s)</li> <li>10. “B. apoia a mão esquerda no chão ...” (Vídeo 2 – 41s)</li> <li>11. “B. coloca a mão direita na sua boca, de modo a tapá-la...” (Vídeo 2 – 44s)</li> <li>12. “B. volta a apontar com o indicador e de joelhos chega-se para mais perto do livro.” (Vídeo 2 – 58s)</li> <li>13. “B. aponta para o livro, coloca a mão na boca e olha para mim.” (Vídeo 2 – 2m44s)</li> <li>14. “B. aponta para as letras da página, ...” (Vídeo 2 – 2m58s)</li> <li>15. “B. ... coloca a sua língua de fora ...” (Vídeo 2 – 3m11s)</li> <li>16. “B. inclina-se para a frente, com a sua língua de fora...” (Vídeo 2 – 3m14s)</li> <li>17. “... B. aponta com o indicador da mão direita...” (Vídeo 2 – 3m33s)</li> <li>18. “... B. aponta com o indicador da mão direita para a imagem do leão.” (Vídeo 2 – 5m25s)</li> <li>19. “... B. volta a apontar com o mesmo dedo.” (Vídeo 2 – 5m49s)</li> <li>20. “... B. coloca a mão direita junto da sua testa e movimentada a sua mão de cima para baixo duas vezes, como se fosse a trompa do elefante.” (Vídeo 2 – 5m55s)</li> <li>21. “... B. desvia-se para trás e coloca as mãos fechadas junto da sua cara” (Vídeo 2 – 6m03s)</li> <li>22. “B. aponta, com o indicador da mão direita, para a imagem do livro e coloca as mãos para baixo, junto das suas pernas.” (Vídeo 2 – 6m07s)</li> <li>23. “B... coloca palma com palma e faz movimentos como se as suas mãos fossem a boca do crocodilo a abrir e fechar.” (Vídeo 2 – 6m11s)</li> <li>24. “B. ... aponta para a imagem com o indicador da mão direita” (Vídeo 2 – 6m20s)</li> <li>25. “...B. coloca as mãos fechadas junto da cara.” (Vídeo 2 – 6m36s)</li> <li>26. “B. aponta com o mesmo indicador para a imagem.” (Vídeo 2 – 6m37s)</li> <li>27. “...B. volta a colocar as mãos fechadas junto da sua cara.” (Vídeo 2 – 6m49s)</li> </ol>	
Total de interações		81

<b>Evidências de interação de B. com o livro no dia 1/12/2015</b>		
Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do toque	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “B. desloca-se com dois livros, ... pegando-os com as duas mãos...” (Vídeo 3 – 2m07s)</li> <li>2. “B. posiciona o livro de modo a ser aberto...” (Vídeo 3 – 2m43s)</li> <li>3. “B. ... abre-o na primeira folha e volta a fechar” (Vídeo 3 – 2m43s)</li> <li>4. “B. levanta-se com o livro agarrado pelas duas mãos ...” (Vídeo 3 – 2m47s)</li> <li>5. “B. ... com a mão esquerda toca no pop-up dessa página, (a boca da cobra) fechando a boca da cobra.” (Vídeo 3 – 3m23s)</li> <li>6. “B. ... com as duas mãos volta a fechá-la.” (Vídeo 3 – 3m33s)</li> <li>7. “B. segura nessa página com a mão esquerda, ...” (Vídeo 3 – 3m36s)</li> <li>8. “B. volta a fechar a boca da cobra com a mão esquerda.” (Vídeo 3 – 3m41s)</li> <li>9. “B. com a mão direita puxa a língua do macaco que está representado nessa página.” (Vídeo 3 – 4m36s)</li> <li>10. “B. passa a mão direita na boca do macaco e depois nos olhos.” (Vídeo 3 – 4m38s)</li> <li>11. “B. ajuda outra criança a virar para a página anterior, com a mão esquerda.” Vídeo 3 – 4m44s)</li> <li>12. “B. vira novamente para a página anterior.” (Vídeo 3 – 4m50s)</li> <li>13. “B. coloca a sua mão esquerda na boca do crocodilo.” (Vídeo 3 – 4m54s)</li> <li>14. “B. com o indicador da mão direita toca no livro e desliza-o pela página.” (Vídeo 3 – 4m55s)</li> <li>15. “B. vira a página, com a mão esquerda, ...” (Vídeo 3 – 5m01s)</li> <li>16. “B. tenta virar a página com a mão direita, com algumas hesitações, retira a mão e tenta com a outra” (Vídeo 3 – 5m05s)</li> <li>17. “B. toca na língua do macaco com a mão esquerda.” (Vídeo 3 – 5m39s)</li> <li>18. “B. fecha o livro com as duas mãos.” (Vídeo 3 – 5m47s)</li> <li>19. “B. pousa-o no seu colo.” (Vídeo 3 – 5m49s)</li> <li>20. “B. endireita o livro com as duas mãos.” (Vídeo 3 – 5m51s)</li> <li>21. “B. abre o livro.” (Vídeo 3 – 5m53s)</li> <li>22. “B. fecha o livro e deixa-o cair na manta.” (Vídeo 3 – 5m55s)</li> </ol>	38

	<p>23. “B. arrasta-o pela manta até junto da mão da Raquel.” (Vídeo 3 – 6m00s)</p> <p>24. “B. volta a tocar no livro com as duas mãos.” (Vídeo 3 – 6m19s)</p> <p>25. “B. pega-o com as duas mãos e coloca-se de joelhos.” (Vídeo 3 – 6m22s)</p> <p>26. “B. com o dedo indicador da mão esquerda pressiona a lombada do livro.” (Vídeo 3 – 6m27s)</p> <p>27. “B. vira o livro...” (Vídeo 3 – 6m31s)</p> <p>28. “B. ... dá-lhe o livro com as duas mãos.” (Vídeo 3 – 6m42s)</p> <p>29. “B. puxa o livro com a mão direita.” (Vídeo 3 – 9m10s)</p> <p>30. “B. levanta-se, apoia-se com uma mão no espelho e a outra a segurar o livro.” (Vídeo 3 – 9m16s)</p> <p>31. “B. puxa com as duas mãos o livro para si...” (Vídeo 3 – 13m36s)</p> <p>32. “B. ... puxa também para si.” (Vídeo 3 – 13m47s)</p> <p>33. “...B. aceita e segura com as duas mãos no livro.” (Vídeo 3 – 14m40s)</p> <p>34. “B. levanta o livro com as duas mãos, ...” (Vídeo 3 – 14m48s)</p> <p>35. “B. abre o livro com a mão esquerda.” (Vídeo 3 – 14m55s)</p> <p>36. “B. abre na primeira página ...” (Vídeo 3 – 15m50s)</p> <p>37. “B. fecha o livro...” (Vídeo 3 – 15m52s)</p> <p>38. “... B. levantou-o [o livro] e coloca-o na minha direção.” (Vídeo 3 – 15m55s)</p>	
Interação através do olhar	<p>1. “B. ... Enquanto caminha olha uma vez para os livros ...” (Vídeo 3 – 2m07s)</p> <p>2. “B. ... observa os livros, ...” (Vídeo 3 – 2m30s)</p> <p>3. “B. observa a imagem...” (Vídeo 3 – 3m22s)</p> <p>4. “... B. espreita para a página que está a ser virada.” (Vídeo 3 – 3m23s)</p> <p>5. “B. observa a imagem...” (Vídeo 3 – 3m27s)</p> <p>6. “B. ... observa o que se encontra na página anterior” (Vídeo 3 – 3m36s)</p> <p>7. “B. ... volta à página que estavam a observar, a página da cobra e observa-a.” (Vídeo 3 – 3m36s)</p> <p>8. “B. ... permanece o olhar na imagem do livro.” (Vídeo 3 – 3m47s)</p> <p>9. “B. ... olha para o livro.” (Vídeo 3 – 3m59s)</p> <p>10. “... B. observa a imagem ...” (Vídeo 3 – 4m14s)</p> <p>11. “B. ... volta a olhar para o livro ...” (Vídeo 3 – 4m25s)</p> <p>12. “B. ... observa a imagem do papagaio.” (Vídeo 3 – 5m18s)</p> <p>13. “B. permanece a olhar para a imagem.” (Vídeo 3 – 5m35s)</p> <p>14. “B. olha para a capa do livro.” (Vídeo 3 – 6m25s)</p> <p>15. “B. observa o livro a partir do espelho.” (Vídeo 3 – 6m29s)</p> <p>16. “B. ... observar a contra capa.” (Vídeo 3 – 6m31s)</p> <p>17. “B. ... observa as imagens.” (Vídeo 3 – 8m27s)</p> <p>18. “... B. olha para a imagem ...” (Vídeo 3 – 9m27s)</p> <p>19. “B. olha para o livro ...” (Vídeo 3 – 9m33s)</p> <p>20. “B. ... a ver o livro.” (Vídeo 3 – 12m02s)</p> <p>21. “... B. observa.” (Vídeo 3 – 12m20s)</p> <p>22. “B. volta a olhar para o livro ...” (Vídeo 3 – 12m34s)</p> <p>23. “B. volta a olhar para o livro.” (Vídeo 3 – 12m55s)</p> <p>24. “B. volta a olhar para as imagens do livro.” (Vídeo 3 – 14m28s)</p> <p>25. “B. observa a capa do livro.” (Vídeo 3 – 14m44s)</p> <p>26. “B. ... olha para o livro.” (Vídeo 3 – 14m54s)</p> <p>27. “B. olha para o livro...” (Vídeo 3 – 15m22s)</p> <p>28. “B. a olhar para o livro...” (Vídeo 3 – 15m38s)</p> <p>29. “...B. ... observou a capa.” (Vídeo 3 – 15m48s)</p> <p>30. “B. ... observa a imagem.” (Vídeo 3 – 15m50s)</p>	30
Interação através da produção de sons	<p>1. “B. ... diz: «éanpe».” (Vídeo 3 – 3m113s)</p> <p>2. “B. ... volta a dizer: «éanpe».” (Vídeo 3 – 3m15s)</p> <p>3. “B. ... emite um som: «páiuu».” (Vídeo 3 – 4m17s)</p> <p>4. “...B. diz: «báiu»...” (Vídeo 3 – 4m20s)</p> <p>5. “B. emite um som: «bião».” (Vídeo 3 – 6m52s)</p> <p>6. “...B. diz: «iante».” (Vídeo 3 – 6m56s)</p> <p>7. “B. ... emite um som que não é perceptível.” (Vídeo 3 – 9m31s)</p> <p>8. “... B. diz: «bião».” (Vídeo 3 – 12m16s)</p> <p>9. “...B. diz «canq».” (Vídeo 3 – 12m36s)</p> <p>10. “B. responde à minha pergunta, dizendo: «cób».” (Vídeo 3 – 13m03s)</p> <p>11. “... B. diz: «piáiu».” (Vídeo 3 – 13m09s)</p> <p>12. “B. ... emite o seguinte som: «abú».” (Vídeo 3 – 13m22s)</p> <p>13. “B. ... diz: «tabês».” (Vídeo 3 – 13m33s)</p> <p>14. “...B. grita” (Vídeo 3 – 13m47s)</p> <p>15. “B. diz novamente: “tabês” ... “ (Vídeo 3 – 13m50s)</p> <p>16. “B. diz: «mião».” (Vídeo 3 – 13m56s)</p> <p>17. “B. volta a repetir: «Mião».” (Vídeo 3 – 13m59s)</p> <p>18. “B. diz: «Mi».” (Vídeo 3 – 14m06s)</p>	32

	<p>19. “B. ... faz: «uáu».” (Vídeo 3 – 14m07s)</p> <p>20. “... B. responde: «xant».” (Vídeo 3 – 14m16s)</p> <p>21. “B. ... diz «nhó».” (Vídeo 3 – 14m36s)</p> <p>22. “...B. diz: «tabês».” (Vídeo 3 – 14m39s)</p> <p>23. “B. ... diz: «tabês».” (Vídeo 3 – 14m48s)</p> <p>24. “B. ... diz: «não».” (Vídeo 3 – 14m59s)</p> <p>25. “B. começa a gritar ... “ (Vídeo 3 – 15m05s)</p> <p>26. “B. ... diz: «xant».” (Vídeo 3 – 15m22s)</p> <p>27. “B. ... diz: «uhh».” (Vídeo 3 – 15m24s)</p> <p>28. “B. diz: «có».” (Vídeo 3 – 15m30s)</p> <p>29. “B. ... diz: «piáiu».” (Vídeo 3 – 15m38s)</p> <p>30. “B. ... disse: «caco».” (Vídeo 3 – 15m40s)</p> <p>31. “...B. disse: «tabês».” (Vídeo 3 – 15m44s)</p> <p>32. “B. ... emite um som que não foi perceptível.” (Vídeo 3 – 15m52s)</p>	
Interação através de movimentos corporais	<p>1. “... B. aponta com a mão direita para a imagem.” (Vídeo 3 – 3m04s)</p> <p>2. “... B. volta a apontar...” (Vídeo 3 – 3m13s)</p> <p>3. “...B encolhe a mão e inclina-se para trás, como se estivesse a desviar-se de algo.” (Vídeo 3 – 3m18s)</p> <p>4. “B. ... aponta com a mão direita para o livro.” (Vídeo 3 - 3m20s)</p> <p>5. “B. ... junta as duas mãos.” (Vídeo 3 – 3m22s)</p> <p>6. “B. faz movimentos com a mão direita, de forma vertical, como se estivesse a tocar em alguém para a chamar...” (Vídeo 3 – 3m47s)</p> <p>7. “B. ... de joelhos inclina-se novamente para trás.” (Vídeo 3 – 4m14s)</p> <p>8. “B. ... aponta com a mão direita para o papagaio em pop-up ...” (Vídeo 3 – 4m17s)</p> <p>9. “B. ... aponta para a imagem ...” (Vídeo 3 – 4m20s)</p> <p>10. “B. ... aponta para a imagem com a mão esquerda.” (Vídeo 3 – 4m25s)</p> <p>11. “... B. ... aponta com a mão direita para o livro...” (Vídeo 3 – 5m30s)</p> <p>12. “... B. levanta as duas mãos até às orelhas.” (Vídeo 3 – 6m49s)</p> <p>13. “B. ...aponta com o indicador da mão direita para a capa do livro” (Vídeo 3 – 9m23s)</p> <p>14. “... B. abre a boca quando vê a cobra” (Vídeo 3 – 13m01s)</p> <p>15. “...B. coloca a língua de fora e põe a mão direita na boca.” (Vídeo 3 – 13m18s)</p> <p>16. “B. ...aponta para o livro...” (Vídeo 3 – 13m22s)</p> <p>17. “B. estica os braços para agarrar no livro.” (Vídeo 3 – 13m31s)</p> <p>18. “B. ... aponta para o livro com o indicador da mão direita.” (Vídeo 3 – 13m50s)</p> <p>19. “B. abana a cabeça tentando mostrar que não sabe.” (Vídeo 3 – 14m03s)</p> <p>20. “... B. abana a cabeça para cima e para baixo,...” (Vídeo 3 – 14m54s)</p> <p>21. “B. ... abana para cima e para baixo as duas mãos.” (Vídeo 3 – 14m57s)</p> <p>22. “B. levanta a mão esquerda ...” (Vídeo 3 – 15m24s)</p> <p>23. “... B. estica o pescoço...” (Vídeo 3 – 15m40s)</p>	23
Total de interações		123

Evidências de interação de B. com o livro no dia 2/12/2015		
Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do toque	<p>1. “B. arrasta o livro “Selva Divertida” pela manta...” (Vídeo 4 – 19s)</p> <p>2. “B. retira o livro do chão e com as duas mãos coloca-o junto à cara...” (Vídeo 4 – 21s)</p> <p>3. “B. vira o livro para a última página...” (Vídeo 4 – 23s)</p> <p>4. “B. coloca o livro no chão e sem o largar levanta-se...” (Vídeo 4 – 25s)</p> <p>5. “B. ... desloca-se com o livro na mão...” (Vídeo 4 – 29s)</p> <p>6. “B. ... agarra o livro com uma mão...” (Vídeo 4 – 33s)</p> <p>7. “B. toca com o dedo indicador da mão direita na capa do livro.” (Vídeo 4 – 43s)</p> <p>8. “B. com a mão direita vira a página.” (Vídeo 4 – 1m7s)</p> <p>9. “B. toca na imagem do livro, na trompa do elefante...” (Vídeo 4 – 1m9s)</p> <p>10. “B. com mão direita volta a virar outra página.” (Vídeo 4 – 1m13s)</p> <p>11. “B. ... permanece com a mão direita no canto inferior da página...” (Vídeo 4 – 1m21s)</p> <p>12. “B. vira a página com as duas mãos.” (Vídeo 4 – 1m23s)</p> <p>13. “B. ... com a mão esquerda fecha a boca da cobra representada.” (Vídeo 4 – 1m27s)</p> <p>14. “B. vira a página com a mão direita.” (Vídeo 4 – 1m29s)</p> <p>15. “B. folheia para a página seguinte com a mão direita e só depois com a mão esquerda auxilia o processo.” (Vídeo 4 - 1m34s)</p> <p>16. “B. fecha o livro.” (Vídeo 4 – 1m38s)</p> <p>17. “B. puxa o livro com a mão direita para a sua direção.” (Vídeo 4 – 1m39s)</p> <p>18. “B. volta a colocar o livro no meu colo...” (Vídeo 4 – 1m45s)</p> <p>19. “B. ... volta a colocar o livro no meu colo.” (Vídeo 4 – 1m51s)</p> <p>20. “B. ... toca com a mão direita no nariz do leão representado.” (Vídeo 4 – 2m13s)</p>	68

	<ol style="list-style-type: none"> <li>21. “B. puxa o livro para mais perto dela.” (VÍdeo 4 – 2m14s)</li> <li>22. “B. ... puxa o livro para o lado...” (VÍdeo 4 – 2m20s)</li> <li>23. “B. ... fecha o livro.” (VÍdeo 4 – 2m24s)</li> <li>24. “B. pega no livro com as duas mãos...” (VÍdeo 4 – 2m26s)</li> <li>25. “B. chega o livro até junto do seu corpo...” (VÍdeo 4 – 2m27s)</li> <li>26. “B. segura o livro com a mão direita como se o estivesse a abraçar.” (VÍdeo 4 – 2m33s)</li> <li>27. “B. coloca o livro no seu colo e começa a folhear com a mão direita enquanto segura o livro com a esquerda.” (VÍdeo 4 – 2m42s)</li> <li>28. “B. abre na primeira página...” (VÍdeo 4 – 2m44s)</li> <li>29. “B. vira a página...” (VÍdeo 4 – 2m49s)</li> <li>30. “B. vira a página...” (VÍdeo 4 – 2m51s)</li> <li>31. “B. fecha o livro e segura-o com as duas mãos.” (VÍdeo 4 – 2m52s)</li> <li>32. “B. coloca o livro no meu colo...” (VÍdeo 4 – 2m53s)</li> <li>33. “B. volta a puxar o livro para o seu colo...” (VÍdeo 4 – 3m0s)</li> <li>34. “B. ... dá-me o livro.” (VÍdeo 4 – 3m2s)</li> <li>35. “B. ... puxa o livro para si.” (VÍdeo 4 – 3m5s)</li> <li>36. “B. toca na capa...” (VÍdeo 4 – 3m31s)</li> <li>37. “B. abre na primeira folha do livro.” (VÍdeo 4 – 3m40s)</li> <li>38. “B. vira para a página seguinte...” (VÍdeo 4 – 3m47s)</li> <li>39. “B. ... volta a colocar na página anterior...” (VÍdeo 4 – 3m50s)</li> <li>40. “B. começa folhear ao contrário...” (VÍdeo 4 – 3m53s)</li> <li>41. “B. vira para a página seguinte.” (VÍdeo 4 – 4m10s)</li> <li>42. “B. mexe na boca da cobra com a mão direita...” (VÍdeo 4 – 4m13s)</li> <li>43. “B. vira a página.” (VÍdeo 4 – 4m17s)</li> <li>44. “B. vira a página.” (VÍdeo 4 – 4m19s)</li> <li>45. “B. fecha o livro.” (VÍdeo 4 – 4m25s)</li> <li>46. “B. segura o livro com as duas mãos...” (VÍdeo 4 – 4m28s)</li> <li>47. “B. coloca o livro no meu colo.” (VÍdeo 4 – 4m30s)</li> <li>48. “B. coloca novamente o livro no meu colo.” (VÍdeo 4 – 4m34s)</li> <li>49. “B. segura o livro...” (VÍdeo 4 – 4m40s)</li> <li>50. “B. ... toca com a mão esquerda na boca do crocodilo.” (VÍdeo 4 – 5m12s)</li> <li>51. “B. ... volta a tocar na imagem.” (VÍdeo 4 – 5m30s)</li> <li>52. “B. toca na imagem do macaco com a mão esquerda.” (VÍdeo 4 - 5m31s)</li> <li>53. “B. fecha o livro...” (VÍdeo 4 – 5m38s)</li> <li>54. “B. pega no livro com as duas mãos...” (VÍdeo 4 – 5m40s)</li> <li>55. “B. ajoelha-se em frente à Raquel e coloca o livro no seu colo.” (VÍdeo 4 – 5m49s)</li> <li>56. “B. folheia o livro.” (VÍdeo 4 – 6m26s)</li> <li>57. “... B. a folhear o livro.” (VÍdeo 4 – 6m51s)</li> <li>58. “B. fecha o livro e segura-o com as duas mãos.” (VÍdeo 4 – 7m8s)</li> <li>59. “B. vira-se, com o livro na mão, para o seu lado direito...” (VÍdeo 4 – 7m12s)</li> <li>60. “B. coloca o livro no seu colo a tenta abri-lo duas vezes.” (VÍdeo 4 – 7m17s)</li> <li>61. “B. abre o livro na página do leão...” (VÍdeo 4 – 7m24s)</li> <li>62. “B. vira para outra página, toca na imagem...” (VÍdeo 4 – 7m27s)</li> <li>63. “B. fecha o livro.” (VÍdeo 4 – 7m29s)</li> <li>64. “B. volta a dar o livro à Raquel...” (VÍdeo 4 – 7m33s)</li> <li>65. “B. pega no livro novamente...” (VÍdeo 4 – 9m38s)</li> <li>66. “B. folheia...” (VÍdeo 4 – 10m14s)</li> <li>67. “B. coloca a sua mão na boca do crocodilo...” (VÍdeo 4 – 10m23s)</li> <li>68. “B. estica a mão e pega no livro.” (VÍdeo 4 – 10m27s)</li> </ol>	
<p>Interação através do olhar</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “B. ... olha para os livros.” (VÍdeo 4 – 17s)</li> <li>2. “B. ... observa a capa.” (VÍdeo 4 – 21s)</li> <li>3. “B. ... observa essa página.” (VÍdeo 4 – 23s)</li> <li>4. “B. ... olha para o livro...” (VÍdeo 4 – 36s)</li> <li>5. “B. observa [o livro].” (VÍdeo 4 – 39s)</li> <li>6. “B. ... volta a olhar para o livro.” (VÍdeo 4 – 58s)</li> <li>7. “B. ... observa a imagem.” (VÍdeo 4 – 1m21s)</li> <li>8. “...B. observa...” (VÍdeo 4 – 2m4s)</li> <li>9. “...B. observa a imagem...” (VÍdeo 4 – 2m8s)</li> <li>10. “B. ... permanece a olhar a imagem.” (VÍdeo 4 – 2m44s)</li> <li>11. “B. olha para o livro ...” (VÍdeo 4 – 3m10s)</li> <li>12. “B. observa a capa ...” (VÍdeo 4 – 3m26s)</li> <li>13. “Seguro no livro e B. observa o sucedido.” (VÍdeo 4 – 3m28s)</li> <li>14. “B. enquanto observa a capa ...” (VÍdeo 4 – 3m38s)</li> <li>15. “B. espreita para a página seguinte...” (VÍdeo 4 – 3m50s)</li> <li>16. “B. observa a imagem.” (VÍdeo 4 – 4m7s)</li> <li>17. “...B. sentada à minha direita observa.” (VÍdeo 4 – 4m41s)</li> </ol>	<p>26</p>

	<p>18. "...B. observa." (VÍdeo 4 – 4m47s)</p> <p>19. "...B. volta a olhar para a imagem..." (VÍdeo 4 – 5m0s)</p> <p>20. "B. observa a imagem." (VÍdeo 4 – 5m14s)</p> <p>21. "B. observa as imagens ..." (VÍdeo 4 – 6m11s)</p> <p>22. "B. ... observa as imagens." (VÍdeo 4 – 6m42s)</p> <p>23. "B. ... observa a imagem da primeira folha." (VÍdeo 4 – 9m55s)</p> <p>24. "B. ... olha para a imagem." (VÍdeo 4 – 10m24s)</p> <p>25. "B. observa a posição do livro." (VÍdeo 4 – 10m34s)</p> <p>26. "B. ... permanece o olhar no livro." (VÍdeo 4 – 10m36s)</p>	
Interação através da produção de sons	<p>1. "B. ... diz «a istóia»." (VÍdeo 4 – 29s)</p> <p>2. "... B. diz: «Bião»." (VÍdeo 4 – 41s)</p> <p>3. "B. diz: «É Bião»." (VÍdeo 4 – 48s)</p> <p>4. "B. diz: «cante»." (VÍdeo 4 – 1m8s)</p> <p>5. "B. diz: «Cáio»." (VÍdeo 4 – 1m19s)</p> <p>6. "B. diz novamente «Caio»." (VÍdeo 4 – 1m21s)</p> <p>7. "B. diz «a cóba»." (VÍdeo 4 – 1m27s)</p> <p>8. "B. diz: «iaiáiu.»" (VÍdeo 4 - 1m31s)</p> <p>9. "B. imite som não perceptível, num tom mais baixo." (VÍdeo 4 – 1m37s)</p> <p>10. "B. diz: «bicóia bicóia ...»." (VÍdeo 4 – 1m40s)</p> <p>11. "B. ... diz: «tabéz»." (VÍdeo 4 – 1m45s)</p> <p>12. "B. diz: «não»." (VÍdeo 4 – 1m51s)</p> <p>13. "B. ... diz: «Các»." (VÍdeo 4 – 2m4s)</p> <p>14. "B. solta um grito «Cáááác.»" (VÍdeo 4 – 2m6s)</p> <p>15. "B. diz: «ca bião»..." (VÍdeo 4 – 2m13s)</p> <p>16. "...B. diz: «não»." (VÍdeo 4 – 2m17s)</p> <p>17. "B. volta a dizer: «não»..." (VÍdeo 4 – 2m20s)</p> <p>18. "B. volta a dizer: «não»." (VÍdeo 4 – 2m21s)</p> <p>19. "B. volta a dizer "não"..." (VÍdeo 4 – 2m24s)</p> <p>20. "B. ... diz novamente: «não»." (VÍdeo 4 – 2m26s)</p> <p>21. "B. ... diz mais duas vezes: «não»." (VÍdeo 4 – 2m27s)</p> <p>22. "B. repete «não»." (VÍdeo 4 – 2m30s)</p> <p>23. "B. diz: «bião»." (VÍdeo 4 – 2m47s)</p> <p>24. "B. ... diz: «iante»." (VÍdeo 4 - 2m49s)</p> <p>25. "B. grita: «óbéz»." (VÍdeo 4 – 3m2s)</p> <p>26. "B. diz: «não»..." (VÍdeo 4 – 3m5s)</p> <p>27. "B. ... diz em tom mais alto: «tomaaaa»." (VÍdeo 4 – 3m15s)</p> <p>28. "B. ... repete o que disse anteriormente: «tomaaaa»." (VÍdeo 4 – 3m19s)</p> <p>29. "B. ... diz «scóia»." (VÍdeo 4 – 3m26s)</p> <p>30. "B. ... inspira pela boca emitindo som." (VÍdeo 4 – 3m31s)</p> <p>31. "B. diz «é bião»." (VÍdeo 4 – 3m33s)</p> <p>32. "B. diz «bião»." (VÍdeo 4 – 3m43s)</p> <p>33. "B. ... diz: «apante»." (VÍdeo 4 – 3m47s)</p> <p>34. "B. ... diz «a óba»." (VÍdeo 4 – 4m13s)</p> <p>35. "B. diz: «paáiu»." (VÍdeo 4 – 4m18s)</p> <p>36. "B. diz «iácu»." (VÍdeo 4 – 4m21s)</p> <p>37. "B. ... diz: «tabéz»." (VÍdeo 4 – 4m28s)</p> <p>38. "B. ... diz «a bião»." (VÍdeo 4 – 4m44s)</p> <p>39. "... B. ... diz: «iante»." (VÍdeo 4 – 5m0s)</p> <p>40. "B. ... emite o som «uuuuh»." (VÍdeo 4 – 5m3s)</p> <p>41. "... B. diz mais baixinho: «cáiu»." (VÍdeo 4 – 5m8s)</p> <p>42. "...B. ... diz «iácu»." (VÍdeo 4 – 5m23s)</p> <p>43. "B. ... diz «tóia»." (VÍdeo 4 – 6m19s)</p> <p>44. "B. diz duas vezes: «biáiu»." (VÍdeo 4 – 6m50s)</p> <p>45. "B. diz «tabéz»." (VÍdeo 4 – 7m10s)</p> <p>46. "B. ... diz «bião»." (VÍdeo 4 – 7m24s)</p> <p>47. "B. ... diz: «cante»." (VÍdeo 4 – 7m27s)</p> <p>48. "B. ... diz «tabéz» duas vezes." (VÍdeo 4 – 7m33s)</p> <p>49. "B... diz «cóia»." (VÍdeo 4 – 9m50s)</p> <p>50. "B... diz: «sim»." (VÍdeo 4 – 9m52s)</p> <p>51. "B. diz: «bião»." (VÍdeo 4 – 10m5s)</p> <p>52. "B. ... diz «acáiu»..." (VÍdeo 4 – 10m18s)</p>	52
Interação através de movimentos corporais	<p>1. "...B. levanta a mão direita até à boca." (VÍdeo 4 – 47s)</p> <p>2. "B. ... aponta com a mão direita..." (VÍdeo 4 – 2m8s)</p> <p>3. "B. ... agita a mão direita, como se parecesse incomodada com a presença de mais uma criança." (VÍdeo 4 – 3m38s)</p> <p>4. "B. ... aponta para o livro..." (VÍdeo 4 – 3m50s)</p>	14

	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. “B. ...abana as duas mãos para cima e para baixo, como se estivesse incomodada.” (Vídeo 4 – 3m50s)</li> <li>6. “B. aponta para a imagem.” (Vídeo 4 – 4m5s)</li> <li>7. “...B. estica a mão direita...” (Vídeo 4 – 4m44s)</li> <li>8. “...B. ...aponta...” (Vídeo 4 – 5m0s)</li> <li>9. “B. coloca a mão direita em cima da cabeça, abana a mão...” (Vídeo 4 – 5m3s)</li> <li>10. “... B. recua com a boca aberta.” (Vídeo 4 – 5m13s)</li> <li>11. “...B. aponta...” (Vídeo 4 – 5m23s)</li> <li>12. “B. ... abana os braços...” (Vídeo 4 -6m38s)</li> <li>13. “B. ... aponta para o livro.” (Vídeo 4 – 9m58s)</li> <li>14. “B. aponta...” (Vídeo 4 – 10m18s)</li> </ol>	
<b>Total de interações</b>		<b>160</b>

<b>Evidências de interação de B. com o livro no dia 9/12/2015</b>		
Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do toque	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “B. pega nos livros com as duas mãos.” (Vídeo 5 – 1m16s)</li> <li>2. “B. pega com a mão direita no livro ...” (Vídeo 5 – 1m28s)</li> <li>3. “B. segura no livro com a outra mão...” (Vídeo 5 – 1m29s)</li> <li>4. “B. abre o livro...” (Vídeo 6 – 3m30s)</li> <li>5. “B. volta a fechar o livro...” (Vídeo 6 – 3m32s)</li> <li>6. “B. ... com o livro ao seu colo volta a abri-lo na primeira página...” (Vídeo 6 – 3m35s)</li> <li>7. “B. coloca a mão direita dentro da boca do leão representado no livro.” (Vídeo 6 – 3m38s)</li> <li>8. “B. vira a página...” (Vídeo 6 – 3m40s)</li> <li>9. “B. coloca a mão esquerda em cima da imagem do elefante...” (Vídeo 6 – 3m42s)</li> <li>10. “B. vira a página com a mão direita...” (Vídeo 6 – 3m43s)</li> <li>11. “B. coloca a mão direita dentro da boca do crocodilo representado.” (Vídeo 6 – 3m47s)</li> <li>12. “B. folheia até à próxima página com a mão direita.” (Vídeo 6 – 3m49s)</li> <li>13. “...B. fecha a boca da cobra representada.” (Vídeo 6 – 3m51s)</li> <li>14. “B. ... começa a virar a página.” (Vídeo 6 – 3m53s)</li> <li>15. “B. vira para a última página...” (Vídeo 6 – 3m56s)</li> <li>16. “B. fecha o livro.” (Vídeo 6 – 3m57s)</li> <li>17. “B. ... coloca o livro virado com a capa para cima.” (Vídeo 6 – 3m59s)</li> <li>18. “B. desliza para a esquerda com o livro seguro pelas duas mãos...” (Vídeo 6 – 4m0s)</li> <li>19. “B. coloca o livro no chão e sem o largar levanta-se apoiada nele.” (Vídeo 6 – 4m2s)</li> <li>20. “B. movimenta-se pela sala com o livro na mão procurando alguém.” (Vídeo 6 – 4m05s)</li> <li>21. “B. puxa-o [o livro] também e senta-se no chão.” (Vídeo 6 – 4m16s)</li> <li>22. “B. ... puxa o livro para si.” (Vídeo 6 – 6m18s)</li> <li>23. “B. levanta-se apoiando-se com as mãos em cima do livro ...” (Vídeo 6 – 6m21s)</li> <li>24. “B. desloca-se com o livro na mão...” (Vídeo 5 – 4m36s)</li> <li>25. “B. coloca o livro no meu colo.” (Vídeo 5 – 4m38s)</li> <li>26. “B. com a mão direita em cima do livro...” (Vídeo 5 – 4m44s)</li> <li>27. “B. ... abre na primeira página.” (Vídeo 5 – 4m46s)</li> <li>28. “B. vira a página.” (Vídeo 5 – 5m1s)</li> <li>29. “B. vira novamente a página...” (Vídeo 5 – 5m7s)</li> <li>30. “B. volta a virar a página...” (Vídeo 5 – 5m10s)</li> <li>31. “B. vira a página.” (Vídeo 5 – 5m16s)</li> <li>32. “B. com as duas mãos fecha a boca da cobra...” (Vídeo 5 – 5m19s)</li> <li>33. “B. vira a página...” (Vídeo 5 – 5m23s)</li> <li>34. “B. vira a página...” (Vídeo 5 – 5m29s)</li> <li>35. “B. estica o indicador da mão direita e toca na língua do macaco.” (Vídeo 5 – 5m32s)</li> <li>36. “B. fecha o livro com as duas mãos.” (Vídeo 5 – 5m36s)</li> <li>37. “B. coloca o livro com a capa virada para a frente e volta a abrir na primeira página.” (Vídeo 5 – 5m38s)</li> <li>38. “B. coloca a mão direita junto da cara do leão...” (Vídeo 5 – 5m40s)</li> <li>39. “B. vira a página e com o indicador da mão direita toca na imagem.” (Vídeo 5 – 5m44s)</li> <li>40. “B. volta a virar a página...” (Vídeo 5 – 5m47s)</li> <li>41. “B. com as duas mãos fecha a boca da cobra...” (Vídeo 5 – 5m49s)</li> <li>42. “B. vira a página...” (Vídeo 5 – 5m52s)</li> <li>43. “B. vira para a página seguinte.” (Vídeo 5 – 5m55s)</li> <li>44. “B. toca com a mão esquerda na cara do macaco.” (Vídeo 5 – 5m58s)</li> <li>45. “B. puxa a língua do macaco.” (Vídeo 5 – 6m2s)</li> <li>46. “B. coloca a sua mão na boca do macaco...” (Vídeo 5 – 6m5s)</li> </ol>	<b>50</b>

	47. “B. fecha o livro.” (Vídeo 5 – 6m15s) 48. “B. desloca o livro até ao meu colo.” (Vídeo 5 – 6m16s) 49. “B. retira-o do meu colo, segura-o com as duas mãos...” (Vídeo 5 – 6m20s) 50. “B. coloca-se de pé, tendo como apoio o livro.” (Vídeo 5- 6m31s)	
Interação através do olhar	1. “B. observa a página...” (Vídeo 6 – 3m31s) 2. “B. ... observa a imagem.” (Vídeo 6 – 3m35s) 3. “B. ... observa a imagem.” (Vídeo 6 – 3m40s) 4. “B. ... observa o crocodilo...” (Vídeo 6 – 3m43s) 5. “B. observa a imagem do papagaio ...” (Vídeo 6 – 3m55s) 6. “B. ... olha para o macaco representado.” (Vídeo 6 – 3m56s) 7. “B. ... a olhar para o livro...” (Vídeo 6 – 4m53s) 8. “B. volta a olhar para o livro...” (Vídeo 5 – 4m46s) 9. “B. olha para a imagem do livro.” (Vídeo 5 – 4m56s) 10. “B. observa a imagem.” (Vídeo 5 – 5m4s) 11. “B. ... observa a imagem.” (Vídeo 5 – 5m07s) 12. “B. ... permanece a observar a imagem.” (Vídeo 5 – 5m10s) 13. “B. ... observa a imagem.” (Vídeo 5 – 5m23s) 14. “B. ... observa o macaco representado.” (Vídeo 5 – 5m29s) 15. “B. ... observa o papagaio.” (Vídeo 5 – 5m52s) 16. “B. observa a capa do livro que se encontra nas suas mãos.” (Vídeo 5 – 6m25s)	16
Interação através da produção de sons	1. “B. ... emite o som: «áh».” (Vídeo 6 – 3m31s) 2. “B. ... diz: «iante».” (Vídeo 6 – 3m42s) 3. “B. ... grita «áhh».” (Vídeo 6 – 3m48s) 4. “B. diz «cób»...” (Vídeo 6 – 3m53s) 5. “B... diz «íaiu».” (Vídeo 6 – 3m55s) 6. “B. começa a gritar ...” (Vídeo 6 – 4m24s) 7. “B. desloca-se de joelhos, a gritar...” (Vídeo 6 – 4m32s) 8. “B. grita.” (Vídeo 6 – 4m52s) 9. “B. ... emite som de choro e descontentamento.” (Vídeo 6 – 5m27s) 10. “B. volta a emitir som de desagrado.” (Vídeo 6 – 5m27s) 11. “B. ... diz «oia istóia».” (Vídeo 5 – 4m53s) 12. “B. ... diz «a cóba».” (Vídeo 5 – 5m19s) 13. “B. solta uma gargalhada.” (Vídeo 5 – 5m33s) 14. “B. ... diz «cóba».” (Vídeo 5 – 5m49s) 15. “B. ... diz: «tabéz».” (Vídeo 5 – 6m20s)	15
Interação através de movimentos corporais	1. “B. ... abre a boca...” (Vídeo 6 – 3m31s) 2. “B. ... estica os braços...” (Vídeo 6 – 4m32s) 3. “B. ... agita as duas mãos...” (Vídeo 6 – 4m39s)	3
Total de interações		84

Evidências de interação de B. com o livro no dia 14/12/2015		
Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do toque	1. “B. retira da gaveta o livro...” (Vídeo 7 – 1m15s) 2. “B. anda cerca de seis passos com o livro atrás da cabeça.” (Vídeo 7 – 1m16s) 3. “B. ... tira o livro de trás da cabeça, coloca-o à frente da sua cara ...” (Vídeo 7 – 1m19s) 4. “B. ... abre o livro na primeira página...” (Vídeo 7 – 1m25s) 5. “B. ... toca na imagem com a mão direita.” (Vídeo 7 – 1m28s) 6. “B. vira a página.” (Vídeo 7 – 1m30s) 7. “B. ... tenta virar a página, mas não consegue.” (Vídeo 7 – 1m33s) 8. “B. vira totalmente a página e folheia logo de seguida para a seguinte.” (Vídeo 7 – 1m35s) 9. “B. ... toca com a mão esquerda na língua do macaco.” (Vídeo 7 – 1m37s) 10. “B. volta a folhear...” (Vídeo 7 – 1m38s) 11. “B. volta a folhear o livro...” (Vídeo 7 – 1m48s) 12. “B. coloca a sua mão esquerda dentro da boca do crocodilo.” (Vídeo 7 – 1m55s) 13. “B. ... folheia o livro até fechá-lo.” (Vídeo 7 – 1m59s) 14. “B. levanta-se apoiada no livro...” (Vídeo 7 – 2m15s) 15. “B. movimenta-se pela sala com o livro nas mãos.” (Vídeo 7 – 2m20s) 16. “... B. coloca o livro no meu colo...” (Vídeo 7 – 2m37s) 17. “... B. ... puxa o livro para a minha direção.” (Vídeo 7 – 3m30s) 18. “B. toca na cara do leão com o dedo indicador da mão esquerda e retira-o.” (Vídeo 7 – 4m12s) 19. “B. volta a tocar na cara do leão.” (Vídeo 7 – 4m16s) 20. “B. ... toca na cara do elefante.” (Vídeo 7 – 4m25s)	32

	<ol style="list-style-type: none"> <li>21. “B. toca na imagem do crocodilo.” (Vídeo 7 – 4m48s)</li> <li>22. “B. ... mexe na boca desse animal.” (Vídeo 7 – 5m7s)</li> <li>23. “B. folheia o livro para a página seguinte.” (Vídeo 7 – 5m15s)</li> <li>24. “B. toca com a mão direita na asa do papagaio.” (Vídeo 7 – 5m26s)</li> <li>25. “B. toca na outra asa do papagaio.” (Vídeo 7 – 5m28s)</li> <li>26. “B. ...volta a colocar na [página] anterior...” (Vídeo 7 – 5m30s)</li> <li>27. “B. vira totalmente a página...” (Vídeo 7 – 5m35s)</li> <li>28. “B. toca na cara do macaco.” (Vídeo 7 – 5m41s)</li> <li>29. “B. puxa a língua e abre a boca do macaco.” (Vídeo 7 – 5m48s)</li> <li>30. “B. fecha o livro e segura-o com as duas mãos.” (Vídeo 7 – 5m 50s)</li> <li>31. “B. coloca o livro no meu colo.” (Vídeo 7 – 5m56s)</li> <li>32. “B. retira o livro do meu colo e coloca-o no chão à sua direita.” (Vídeo 7 – 6m0s)</li> </ol>	
Interação através do olhar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “B. ... observa o conteúdo.” (Vídeo 7 – 1m25s)</li> <li>2. “B. observa a cobra representada...” (Vídeo 7 – 1m32s)</li> <li>3. “B. volta a olhar para o livro...” (Vídeo 7 – 1m33s)</li> <li>4. “B. observa o macaco representado...” (Vídeo 7 – 1m37s)</li> <li>5. “B. ... olha para a contracapa.” (Vídeo 7 – 2m15s)</li> <li>6. “B. ... observa capa do livro...” (Vídeo 7 – 2m50s)</li> <li>7. “B. ... volta a olhar para o livro.” (Vídeo 7 – 2m53s)</li> <li>8. “... B. observa a imagem do leão.” (Vídeo 7 – 4m1s)</li> <li>9. “... B. espreita para a página seguinte.” (Vídeo 7 – 4m23s)</li> <li>10. “B. ... observa a imagem.” (Vídeo 7 – 4m30s)</li> <li>11. “B. ... continua a olhar para o crocodilo.” (Vídeo 7 – 4m43s)</li> <li>12. “B. observa a cobra...” (Vídeo 7 – 5m7s)</li> <li>13. “B. observa o papagaio.” (Vídeo 7 – 5m17s)</li> <li>14. “B. espreita para a página seguinte...” (Vídeo 7 – 5m30s)</li> </ol>	14
Interação através da produção de sons	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “B. ... diz: «a stóia».” (Vídeo 7 – 1m19s)</li> <li>2. “B. ... diz: «a cóia, a cóia».” (Vídeo 7 – 2m27s)</li> <li>3. “... B. ... diz «cóia».” (Vídeo 7 – 2m37s)</li> <li>4. “...B. ... grita...” (Vídeo 7 – 3m30s)</li> <li>5. “B. ... diz: «não».” (Vídeo 7 – 3m47s)</li> <li>6. “B. grita.” (Vídeo 7 – 4m3s)</li> <li>7. “B. diz: «áhh»” (Vídeo 7 – 4m25s)</li> <li>8. “B. ... diz: «cante».” (Vídeo 7 – 4m26s)</li> <li>9. “B. ... diz: «tabéz».” (Vídeo 7 – 5m53s)</li> </ol>	9
Interação através de movimentos corporais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “B. coloca o dedo indicador, da sua mão direita, no ouvido, é um gesto que costuma fazer quando quer ouvir algo.” (Vídeo 7 – 2m46s)</li> <li>2. “B. aponta para a capa...” (Vídeo 7 – 2m53s)</li> <li>3. “B. coloca a mão direita em cima da cabeça com a palma da mão virada para cima.” (Vídeo 7 – 4m 29s)</li> <li>4. “B. ... B. encolhe-se.” (Vídeo 7 – 4m40s)</li> </ol>	4
Total de interações		59

#### Evidências de interação de B. com o livro no dia 15/12/2015

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do toque	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “...B. folheia o livro...” (Vídeo 8 – 1m27s)</li> <li>2. “B. ... folheia...” (Vídeo 8 – 1m37s)</li> <li>3. “...B. folheia.” (Vídeo 8 – 2m0s)</li> <li>4. “B. folheia o livro até à imagem da cobra...” (Vídeo 8 – 2m55s)</li> <li>5. “B. vira para a página seguinte...” (Vídeo 8 – 2m59s)</li> <li>6. “B. vira até à página do macaco...” (Vídeo 8 – 3m7s)</li> <li>7. “B. fecha o livro e coloca a capa virada para cima.” (Vídeo 8 – 3m17s)</li> <li>8. “B. segura o livro com as duas mãos...” (Vídeo 8 – 3m18s)</li> <li>9. “B. volta a abrir o livro na primeira página.” (Vídeo 8 – 3m22s)</li> <li>10. “B. coloca as duas mãos em cima da imagem do leão...” (Vídeo 8 – 3m25s)</li> <li>11. “B. coloca a mão dentro da boca do leão...” (Vídeo 8 – 3m31s)</li> <li>12. “B. ... coloca as mãos dentro da boca do leão.” (Vídeo 8 – 3m36s)</li> <li>13. “B. vira a página...” (Vídeo 8 – 3m40s)</li> <li>14. “B. coloca as duas mãos em cima da cara do elefante...” (Vídeo 8 – 3m41s)</li> <li>15. “B. ... começa a virar a folha.” (Vídeo 8 – 3m44s)</li> <li>16. “B. volta à página anterior...” (Vídeo 8 – 3m49s)</li> <li>17. “B. volta à página do elefante.” (Vídeo 8 – 3m59s)</li> <li>18. “B. vira para a página do crocodilo...” (Vídeo 8 – 4m1s)</li> <li>19. “B. vira para a página da cobra...” (Vídeo 8 – 4m8s)</li> <li>20. “B. folheia até à página do papagaio e volta a folhear até à imagem do macaco.” (Vídeo 8 – 4m11s)</li> </ol>	23

	21. “B. coloca a mão dentro da boca do macaco.” (Vídeo 8 – 4m13s) 22. “B. retira a mão do livro, fecha-o ...” (Vídeo 8 – 4m17s) 23. “B. retira o livro do seu colo, coloca no chão...” (Vídeo 8 – 4m20s)	
Interação através do olhar	1. “B. ... observa-a [a imagem] ...” (Vídeo 8 – 2m55s) 2. “B. ... observa o papagaio.” (Vídeo 8 – 2m59s) 3. “B. ... volta o observar a imagem.” (Vídeo 8 – 3m11s) 4. “B. ... observa a imagem.” (Vídeo 8 – 3m49s) 5. “B. espreguiça uma página já visionada, a do leão.” (Vídeo 8 – 3m53s) 6. “B. ... observa-o [o crocodilo].” (Vídeo 8 – 4m1s)	6
Interação através da produção de sons	1. “B. ... diz «écante»” (Vídeo 8 – 1m37s) 2. “... B. diz: «cão».” (Vídeo 8 – 3m07s) 3. “B. ... diz: «bião».” (Vídeo 8 – 3m25s) 4. “B. ... diz: «cante».” (Vídeo 8 – 3m41s) 5. “B. emite um som não perceptível...” (Vídeo 8 – 4m5s)	5
Interação através de movimentos corporais	1. “B. ... aponta para a boca do crocodilo...” (Vídeo 8 – 4m5s)	1
Total de interações		35

Evidências de interação de B. com o livro no dia 16/12/2015		
Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do toque	1. “B. vai até à gaveta e retira o livro...” (Vídeo 9 – 1m56s) 2. “B. ... abre o livro.” (Vídeo 9 – 2m5s) 3. “B. vira a página e coloca a mão esquerda por cima da página.” (Vídeo 9 – 2m9s) 4. “B. volta a virar a página até à imagem da cobra.” (Vídeo 9 – 2m13s) 5. “B. vira rapidamente para a próxima página.” (Vídeo 9 – 2m16s) 6. “B. muda para a página do macaco.” (Vídeo 9 – 2m17s) 7. “B. rapidamente fecha o livro.” (Vídeo 9 – 2m18s) 8. “B. ... pega no livro com as duas mãos...” (Vídeo 9 – 2m20s) 9. “B. volta o livro de modo a ficar a capa virada para cima.” (Vídeo 9 – 2m23s) 10. “B. coloca o livro ao seu colo, volta a abri-lo na primeira página.” (Vídeo 9 – 2m26s) 11. “B. toca com a mão direita na imagem do leão.” (Vídeo 9 – 2m27s) 12. “B. vira a página...” (Vídeo 9 – 2m28s) 13. “B. vira a página, com a mão esquerda toca na imagem do papagaio...” (Vídeo 9 – 2m31s) 14. “B. vira a página, toca com a mão esquerda na língua do macaco.” (Vídeo 9 – 2m34s) 15. “B. puxa a língua do macaco com as duas mãos.” (Vídeo 9 – 2m37s) 16. “B. fecha o livro...” (Vídeo 9 – 2m47s) 17. “B. toca na pata direita da imagem do leão.” (Vídeo 9 – 3m31s)	17
Interação através do olhar	1. “B. ... observa as imagens.” (Vídeo 9 – 2m5s) 2. “B. ... observa a contracapa.” (Vídeo 9 – 2m20s) 3. “B. ... observa a imagem.” (Vídeo 9 – 2m26s) 4. “... B. olha para o livro...” (Vídeo 9 – 3m40s) 5. “... B. olha para esse livro.” (Vídeo 9 – 3m47s) 6. “... B. volta a olhar para esse mesmo livro.” (Vídeo 9 – 4m0s) 7. “B. permanece em pé a observar a imagem do livro novo nas mãos da Raquel.” (Vídeo 9 – 5m4s)	7
Interação através da produção de sons	1. “B. ... faz um som: «áiii».” (Vídeo 9 – 2m7s) 2. “B. ... diz «áio».” (Vídeo 9 – 2m31s) 3. “B. ... diz «cão».” (Vídeo 9 – 2m47s) 4. “B. ... diz novamente «cão, cão».” (Vídeo 9 – 2m48s) 5. “B. ... diz: «bião».” (Vídeo 9 – 3m19s) 6. “B. ... diz: «bião».” (Vídeo 9 – 3m29s) 7. “B. grita: «aiáio».” (Vídeo 9 – 5m2s)	7
Interação através de movimentos corporais	1. “B. aponta com o dedo indicador da mão direita...” (Vídeo 9 – 2m7s) 2. “B. aponta para o livro...” (Vídeo 9 – 3m19s) 3. “B. aponta para o livro...” (Vídeo 9 – 3m29s) 4. “B. ... coloca o braço esquerdo em cima da sua cabeça.” (Vídeo 9 – 4m14s)	4
Total de interações		45

## Anexo 16 – 3ª Reflexão – contexto jardim de infância I (14 de março de 2016)

### Reflexão do dia 14 de março de 2016 (3ª reflexão)

#### Referentes:

- Espaço exterior: recreio e floresta;
- Mapa das tarefas: cada semana com uma função.

Durante este dia foi possível usufruir do espaço exterior, pois o tempo esteve muito agradável e as crianças aproveitaram-no ao máximo. A alegria das crianças neste espaço fez-me pensar no quão importante é a exploração do espaço exterior. O correr, o gritar, o espreitar para o outro lado da vedação são ações que transmitem esta alegria. Existem vários momentos educativos possíveis de relatar: um espaço livre, mais amplo, possíveis brincadeiras com crianças e adultos de outras salas, exploração da natureza, brincadeiras em grande grupo... Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) é afirmado que o espaço oferece potencialidades e oportunidades educativas, mediadas pelo educador ou pelas próprias crianças. Local este de aprendizagens ao ar livre, com características diferentes do espaço interior, onde é possível explorar e recriá-lo. Para mim também se tornou importante este espaço porque ajuda-me a interagir, dialogar e entender os interesses de cada criança, acompanhando-as nas brincadeiras favoritas. E como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) o educador deverá manter-se atento, observador e um ser que interaja com as crianças de modo a enriquecer as suas atividades. Albuquerque (2007) salienta que o espaço deverá ser composto de referências sociais significativas para o desenvolvimento da criança. “As crianças tanto aprendem dentro como fora da sala. As actividades no exterior não se limitam apenas a exercitar os músculos, elas aprendem a observar, interagir, explorar e experimentar.” (p. 20)

O espaço exterior é composto por vários baloiços, bancos, mas também por um espaço designado de floresta, que se encontra vedado e este grupo de crianças pode ir explorá-lo e neste momento houve ainda mais contacto com a natureza, objetos da natureza, flores, erva, terra, pedras, árvores, enquanto que no parque, e também por questões de segurança o espaço não é composto por todos estes elementos.

Burdette e Whitaker (2005) citados por Carvalho (2011) ressaltam que no recreio a criança tem grandes oportunidades para realizar atividade física, por exemplo através do jogo livre e tás as suas vantagens, tais como a contribuição para o bem-estar físico, o aumento da atenção, da concentração e da aprendizagem. Completando com a ideia de Albuquerque (2007) quando afirma que no espaço exterior é possível a realização de jogos e estes tornam-se importantes para o desenvolvimento harmonioso do corpo, inteligência e afetividade. A criança descobre o mundo que a rodeia, integrando-se na sociedade e realiza as experiências.

Querendo com isto afirmar que, como Neto (1998) e Condensa (2009) citados por Carvalho (2011) “o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida traz inúmeras vantagens para o desenvolvimento humano, desde a estruturação do cérebro e respectivos mecanismos neurais, na capacidade de adaptação física e motora, na estruturação cognitiva da resolução de problemas, nos processos de socialização e na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional.” (pp. 8-9) Ou seja, o espaço exterior não é apenas um espaço de brincadeira mas também mais um contributo para o desenvolvimento individual das crianças.

Um outro ponto que pretendo refletir é em relação ao mapa das tarefas, local onde, semanalmente, são colocados os nomes das crianças correspondentes à tarefa a realizar. As crianças com isto criam um sentido de responsabilidade, de interajuda e ainda se sente uteis e prestáveis durante os dias no jardim-de-infância, cultivando assim para um cidadão responsivo à sociedade.

#### Referências Bibliográficas

- Albuquerque, M. I. (2007). *Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia, Vila Real. Obtido em 15 de março de 2016, de [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/82/1/msc\\_micalbuquerque.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/82/1/msc_micalbuquerque.pdf)
- Carvalho, S. D. (2011). *BRINCAR NO RECREIO COLORIDO: Um projecto de intervenção no contexto Pré-Escolar*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo. Obtido em 15 de março de 2016, de [http://www.es.eipvc.pt/mestradopreescolar/Tese\\_Final\\_Sonia\\_Carvalho.pdf](http://www.es.eipvc.pt/mestradopreescolar/Tese_Final_Sonia_Carvalho.pdf)
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.

## Anexo 17 – 12ª Reflexão – contexto jardim de infância I (23 a 25 de maio de 2016)

### Reflexão de 23 a 25 de maio de 2016 (12ª reflexão)

#### Referentes:

- Espaço exterior;
- Amigos imaginários (Mat. 3 anos).

No decorrer desta semana o tempo esteve adequado para as crianças irem brincar para o espaço exterior e é um momento em que estas têm um espaço mais amplo, sem muitos obstáculos, permitindo assim que se expressem e ainda para estarem junto de outras crianças que não têm oportunidade quando estão dentro da sala. Assim sendo o espaço exterior é essencial para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. Neste espaço as crianças desenvolvem também, atividades lúdicas vigorosas, mais barulhentas, e prolongam as brincadeiras realizadas no interior para um espaço mais expansivo, o exterior. (Sousa, 2012) Como afirma Esteves (2010) citado por Sousa (2012), a brincadeira permite a assimilação da cultura do meio em que a criança vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo consagra, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares.

Um outro aspeto que pretendo refletir é o facto de as crianças brincarem no exterior, na natureza, permite que se tornem mais imunes, ao brincarem com outras crianças, com terra, que façam aventuras e isso não acontece nos jardins-de-infância, porque assim vão para casa sujos e os pais não querem, vão com arranhões e isso implica vários transtornos para o educador. Brincar neste contexto, proporciona diversas experiências e cada vez mais isso está a terminar, porque cada vez mais existem “espaços sociais condicionados, arquitetados e controlados pelos adultos” (Vale, 2013, p. 11). Quando eu brincava, depois de sair da escola, estava junto de outras crianças, com idades distintas e construíamos, desmontávamos, sujávamo-nos, rasgávamos a roupa, algumas feridas, mas pude experimentar, experienciar tudo o que era possível, sem que houvesse um adulto sempre atrás de mim, a dizer: “Não te sujes!, Cuidado com as pedras!” Acho que é isto que falta nestas crianças, porque não estão habituadas a conhecer os materiais que não são construídos pelo homem. Encontramos pais muito protetores que, ao mesmo tempo querem que sejam filhos autónomos e assim só os tornam “biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, socialmente incompetentes, moralmente irresponsáveis, cognitivamente irracionais.” (Vale, 2013)

Em relação aos tipos de brinquedos, como Kishimoto (1997), citado por Sousa (2012) afirma que os brinquedos são classificados como estruturados (brinquedos adquiridos prontos, por exemplo carros e bonecas) e não estruturados (brinquedos não industrializados, mas sim simples, como por exemplo paus e pedras) que se transformam num outro brinquedo perante as crianças. Penso que é o que falta nestas crianças, porque existem quatro baloiços, um escorrega e ainda cerca de oito triciclos/tratores, que quando ocupados, ficam mais de metade das crianças sem brinquedos para explorar. E dar-lhes essa oportunidade, já que em casa não existe essa possibilidade.

Durante as idas ao parque exterior e também nas brincadeiras livres na sala, a Mat. (3 anos) brinca várias vezes sozinha e por vezes fala sozinha, talvez converse e brinque com amigos imaginários. No espaço exterior penso que o faz com mais regularidade e senti necessidade de pensar um pouco sobre isso. Eu não me lembro de ter tido amigos imaginários quando tinha a idade de Mat. (3 anos) e faz-me um pouco de confusão este assunto. Brazelton (2009) refere que a existência de amigos imaginários indica que a imaginação da criança está a ser desenvolvida, o que quer dizer que a existência de amigos imaginários não é razão para ficar preocupada. Os amigos imaginários de cada criança deverão ser respeitados e bem aceites pelos adultos que a rodeiam. A imaginação indica-nos que está a ocorrer o pensamento complexo, a criança está a tentar libertar-se do pensamento concreto dominante. A capacidade que a criança tem para separar a realidade dos seus desejos não está bem desenvolvida, com os amigos imaginários a criança está desafiar quais os limites do seu mundo. Esta criança isola-se das outras, existe necessidade de socializar-se com crianças da mesma idade, mas também precisa de tempo para si.

#### **Referências Bibliográficas**

- Brazelton, T. B. (2009). *O grande livro da criança - o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (11ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Sousa, J. F. (2012). *As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Faro. Obtido em 28 de maio de 2016, de <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3517/1/Relat%C3%B3rio%20final%20num%20documento-%2019%20Nov%2012..pdf>
- Vale, M. J. (janeiro/abril de 2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância n.º 98*, 11-13. Obtido em 28 de maio de 2016, de [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98\\_p11.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf)

## Anexo 18 – 7ª Reflexão – contexto jardim de infância II (30 de outubro a 2 de novembro de 2016)

### Reflexão de 30 de outubro e de 2 de novembro de 2016 (7ª reflexão)

#### Referentes:

- B.L. (4 anos) com problemas de alimentação;
- Área da informática;
- Brincar no exterior.

Durante esta semana foi a intervenção da Raquel e foi possível observar alguns aspetos que pretendo refletir. Um deles é a questão de B. L. (4 anos) não querer almoçar. Esta criança só come se as auxiliares insistirem constantemente para que o faça e por vezes nem com o insistir ela come. Através de conversas realizadas entre a educadora e a mãe da criança, esta tem o percentil de peso abaixo do indicado.

Este assunto tem algumas implicações não só para a própria criança, que pode advir doenças complicadas e que tem menos capacidades para realizar o seu dia a dia, como também para os seus pais, que não encontram mais estratégias para que a criança coma. E ainda para as outras crianças, que se apercebem da situação e podem fazer o mesmo para chamar à atenção, visto que este assunto é conversado na sala de atividades várias vezes e a criança é o alvo de muita atenção por parte dos adultos. Para as auxiliares que têm de dar auxílio não só a esta criança mas a todas as restantes crianças. Como Nunes e Breda (2001) afirmam, a família e a escola, em cooperação com serviços de saúde, autarquias e outras estruturas da comunidade, oferecem condições privilegiadas para o auxílio do desenvolvimento gradual da criança. A sua alimentação “deverá ser variada e integrar alimentos que proporcionem os nutrientes necessários em proporção e quantidade adequadas.” (p. 40)

Um outro aspeto que pretendo refletir é o facto de, enquanto as crianças brincam nas áreas é possível observar que a maior parte do grupo gosta de brincar na área da casinha e, a seguir a área preferencial é a da informática. Até as crianças mais novas, de 3 anos, manipulam o rato do computador e chegam ao que desejam. A introdução das novas tecnologias dentro de uma sala de jardim de infância pode ser importante para que as crianças com idades precoces, possam perceber qual a utilidade que isso terá. Por exemplo, neste caso, o computador, é um instrumento de ajuda, um recurso informativo, uma ferramenta para investigação e criatividade, um recurso para o jogo, sendo este último o que as crianças mais utilizam. (Borràs, L. (dir.), 2002) Nós, enquanto educadoras, deveremos ajudar as crianças a perceberem que o computador dá-nos mais hipóteses para explorar para além dos jogos, podemos pesquisar e descobrir outras coisas, através deste suporte. Com esta tecnologia, as crianças desenvolvem a “motricidade, a curiosidade, a observação, a percepção, a criatividade, a aquisição de determinados hábitos, comportamentos e atitudes, entre outros.” (p. 250)

No decorrer destes dois dias foi possível as crianças brincarem no espaço exterior, de estarem em contacto com a natureza, com a luminosidade solar, com as pedras, onde realizavam conjuntos de pedras e folhas no muro, estiveram ainda no parque. É o momento em que podem brincar com os seus brinquedos, que trazem de casa e ainda outro aspeto que acho importante de referir, o contacto com mais crianças, as da sala 1 (sala de jardim de infância) e as do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), que partilham todas os mesmo espaço exterior. Por exemplo L. (5 anos) e A. (5 anos) enquanto brincavam no exterior comunicavam com uma das crianças do 1º CEB, chamando-o várias vezes. Este espaço exterior é muito estimulante no que diz respeito à prática social e afetividade com intervenientes variados a nível da faixa etária. Para além deste exemplo, por vezes as crianças que tem irmãos no 1ºCEB também se deslocam até eles para brincarem (G., 5 anos) ou apenas para dar um abraço ou um beijinho (B.L., 4 anos). Como Alves (2011) estas relações e momentos de brincadeira são fundamentais para a aprendizagem entre crianças, têm oportunidade de vivenciar a fantasia, a criatividade, através do desenvolvimento de regras e da resolução de conflitos. Completando esta ideia, Cadete, Martins, Vasconcelos e Xavier (2003) indicam que estas interações de crianças que partilham o mesmo ambiente, não só servem de base e de construção de aprendizagens, como também a nível das dimensões de ser, de pensar, de agir e de conhecer. “Esta interação favorece o crescimento e o desenvolvimento físico e mental saudável da criança.” (p.45)

#### Referências bibliográficas

- Alves, J. (27 de abril de 2011). *Interação Adulto/Criança e Criança/Criança na Educação Infantil*. Obtido em 4 de novembro de 2016, de Julieduk Condutoria Pedagógica: <https://julieduc.wordpress.com/2011/04/27/interacao-adultocrianca-e-criancacrianca-na-educacao-infantil/>
- Borràs, L. (dir.). (2002). *Manual da Educação Infantil: Experiências educativas Descoberta de si mesmo* (Vol. 2). Setúbal: Marina editores.
- Cadete, M., Martins, M., Vasconcelos, M., & Xavier, C. (2003). As necessidades das crianças. Em A. Carvalho, *Saúde da criança* (pp. 45 - 78). Belo Horizonte: UFMG.
- Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde. Obtido em 4 de novembro de 2016, de [http://www.educacaotorresvedras.com/ficheiros/varios/manuel\\_para\\_alimentaao\\_saudavel\\_em\\_jis.pdf](http://www.educacaotorresvedras.com/ficheiros/varios/manuel_para_alimentaao_saudavel_em_jis.pdf)

Anexo 19 – Excerto da 2ª Planificação – contexto jardim de infância I (4 de abril de 2016)

2ª Feira – 4 abril 2016				
Áreas de conteúdo/ Competências	Intencionalidade educativa	Proposta de atividade	Avaliação	Duração
<b>Área de Formação Pessoal e Social</b> – a criança espera a sua vez para falar, não gritando.	Domínio psicossocial	Depois de todos estarem sentados no tapete, a Helena refere que é 2ª feira e que é necessário alterar o mapa das tarefas. Dirige-se para junto dele e, à medida que vai alterando os nomes das crianças, vai dizendo qual a nossa função esta semana. De seguida cantamos a canção do “Bom Dia - Galo Gordo”, para terminar esta canção o presidente desta semana diz “bom dia” a cada uma das crianças e no fim recebe um enorme “bom dia” dito por todos nós. Ainda no tapete, percebemos que faltam crianças e a Helena pergunta quem quer contar quantos somos. Várias crianças revelam interesse, é escolhida uma delas que conta o total de crianças e assim ficamos a perceber se estamos todos ou se falta alguém. De seguida a criança que esta semana marca o tempo, desloca-se até junto da tabela, coloca as imagens correspondentes e a que é a marcar o dia da semana faz o mesmo, se necessitarem de ajuda a Helena auxilia.	De que forma C. (3 anos) dá os bons dias ao presidente? (Diz “bom dia”? Não responde?)	9:15 - 9:30
<b>Área de expressão e comunicação</b> – a criança representa situações e acontecimentos.	Domínio físico	De seguida optamos por escolher uma área existente na sala para brincarmos com os nossos amigos. Onde podemos optar por realizar ficheiros, existentes nas áreas. Caso necessitemos de ajuda para entender o que é pretendido no ficheiro solicitamos a ajuda da Helena, da Raquel, da Cláudia ou da Jacinta. A Helena lembra que podem ir marcando a sua presença na tabela exposta na sala.	De que forma C. (3 anos) marca a sua presença? (Agarra na caneta com as duas mãos? Agarra na caneta com uma mão com o indicador mais à frente?)	10:15- 10:45
<b>Área de expressão e comunicação</b> – a criança respeita as normas de partilha de brinquedos.	Domínio físico	De seguida a Helena pergunta-nos se queremos ir brincar para o exterior e pede a uma criança para espreitar na porta, perguntando se acha que o tempo está adequado. Se estiver vamos buscar os chapéus e deslocamo-nos para o exterior, caso não esteja optamos por brincar nas áreas existentes na sala.	De que forma C. (3 anos) se comporta no espaço exterior? (Corre? Salta?)	17:00 – 17:45

Anexo 20 – Excerto da 9ª Planificação – contexto jardim de infância II (7 de dezembro de 2016)

**Contextualização:** Na quarta-feira a avó da Y. (3 anos) irá contar uma história, esta é uma proposta idealizada por nós, de modo a integrar a família e o jardim de infância.

<i>4ª Feira – 7 dezembro 2016</i>				
<b>Intencionalidade educativa</b>	<b>Competências /Áreas de conteúdo</b>	<b>Proposta de atividade</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Duração</b>
Domínio cognitivo e físico	A criança revela interesse na história, escutando-a. (Área de formação pessoal e social e Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)	A Helena explica-nos que hoje vamos ouvir uma história, mas irá ser contada pela avó da Y. (3 anos). A avó da Y. (3 anos) começa por nos contar a história escolhida por ela. (Se a avó da Y. (3 anos) não poder vir até escola, a Helena conta-nos a história “corre, corre, cabacinha”) Após a escutarmos, conversamos sobre o que aconteceu nesta história.	Como é que Manu. (5 anos) escuta o conto da história?	9h30-10h

## Anexo 21 – 11ª Reflexão – contexto jardim de infância II (28 a 30 de novembro de 2016)

### Reflexão de 28 a 30 de novembro de 2016 (11ª reflexão)

#### Referentes:

- Avaliação por portefólio;
- Documentação pedagógica;
- Reunião de pais sobre o projeto curricular de grupo.

Durante esta semana foi a Raquel a principal interveniente, enquanto eu auxiliei no que fosse necessário. Quando é a semana da Raquel a intervir eu procuro dedicar-me mais ao trabalho proposto pela professora: os portefólios de duas crianças.

O portefólio é, como indica Shores e Grace (2001), “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (p. 43). Permite ter uma visão do que realmente a criança evoluiu ou não, ao longo de um determinado tempo. Este método de avaliação ajuda o educador a perceber o que terá de realizar para auxiliar cada criança no seu desenvolvimento e aprendizagem.

É um instrumento de avaliação, que exige um trabalho acrescido para o educador, por isso necessita de tempo, mas é um grande suporte para o educador na reunião de final do ano letivo por exemplo.

Com esta proposta de trabalho, sinto-me mais observadora e é possível trabalhar, ainda mais, em parceria com as crianças, desde a seleção de trabalhos a colocar no portefólio, como também a comentar fotografias tiradas em várias situações.

Em relação à metodologia de trabalho por projeto implementada com este grupo de crianças. Nós estamos a realizar um projeto que está relacionado com os pintos, com isto foi possível visitar um galinheiro, perto da instituição e ainda colocar na sala, durante cerca de três semanas, uma gaiola com dois pintos. As crianças estão muito entusiasmadas com o projeto e à medida que ocorrem atividades nós vamos tirando fotografias e registando o que as crianças vão dizendo sobre o que aprendem sobre o assunto. Desta forma, resolvemos organizar todas essas informações, ou seja, ordenar todos os acontecimentos e desta forma temos vindo a realizar uma documentação pedagógica sobre o projeto.

A documentação pedagógica para Marques (2015) tem como “foco a ideia de sistematização de percursos, elaboração da experiência e comunicação. Relatos de situações, fotografias, produções das crianças constituem material para a documentação, que implica seleção, organização e elaboração de registos.” (pp. 3-4) É referido ainda que, o educador, as crianças e os pais são quem produzem a documentação, através das suas experiências. Pode ainda servir de instrumento de avaliação.

Ainda nesta semana, foi-nos proposto assistir à reunião de pais. O principal objetivo da reunião foi dar a conhecer aos pais os projetos curriculares de grupo. Foi uma mais-valia para mim, pois percebi como comunicar assuntos com os pais e qual o processo para a elaboração de reuniões, para além da forma de comunicar, como também estar suscetível a opiniões variadas dos pais. Um aspeto importante que retive da reunião foi sem dúvida, pensar em qual a melhor forma de comunicar com os pais, ou seja, torna-se necessário adaptar a forma de falar. Visto que, é o momento de mostrar aos pais o que tencionamos realizar com os seus filhos, para lhes ajudar da melhor forma no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Já durante a reunião, o espaço deve estar organizado, acolhedor e falar de forma sucinta os assuntos mais burocráticos. Depois da reunião deverá ficar registado de uma forma sucinta o que foi conversado, desta forma é dada mais relevância às reuniões e também como forma de partilhar com os pais que não estiveram presentes. Ainda é possível, avaliar a reunião, identificando os aspetos mais e menos positivos de forma a melhorar as próximas reuniões.

#### **Referências bibliográficas**

- Marques, A. (2015). *A Documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas*. UFSC, Florianópolis.
- Matos, M. (set/dez de 2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de infância n°97*, 47 - 50.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed Editora.

## Anexo 22 – 10ª Reflexão – contexto jardim de infância II (21 a 23 de novembro de 2016)

### Reflexão de 21 a 23 de novembro de 2016 (10ª reflexão)

#### Referentes:

- Dia Nacional do Pijama;
- Propostas de atividades: visita ao galinheiro da avó de A. (5 anos);  
dramatização do teatro “Quiquiriqui” (Núñez, 2009);  
recorte de animais da quinta.

A semana começou com o Dia Nacional do Pijama, onde as crianças vestiram o pijama e trouxeram um peluche para a escola. Este dia é realizado por uma causa: todas as crianças têm direito a uma família.

Com esta proposta foi possível perceber que as crianças gostaram de ir vestidas de forma diferente para o jardim de infância. Mas o que mais lhes surpreendeu foi o facto de eu e da Raquel também termos ido de pijama, pois não estavam à espera que os adultos também o fizessem. O Dia Nacional do Pijama é realizado para dar visibilidade a uma causa - “uma criança tem direito a crescer numa família” e neste dia realizaram-se atividades diferentes do habitual, como forma de sensibilização a esta causa, mas o principal contributo dado pelas crianças e pelas suas famílias é a nível monetário, colocando no mealheiro dinheiro, para depois transferir para os responsáveis desta causa, para formar e acompanhar novas famílias para acolher mais crianças, evitando a institucionalização de crianças (Mundos de Vida, 2016).

Uma outra proposta desta semana foi a visita ao galinheiro da avó da A. (5 anos), como foi uma saída do jardim de infância, tornou-se necessário lembrar algumas regras, eu optei por perguntar às crianças mais velhas, quais eram as regras para que as crianças mais novas possam aprender. As crianças identificaram regras, como, ir pelo passeio, fazer o “comboio”, não correr, as crianças mais velhas vão do lado da estrada. Foram regras que as crianças disseram sem ajuda do adulto, o que revela que percebem qual a melhor forma de circular na rua.

Para esta visita levámos as perguntas que queríamos fazer à avó da A. (5 anos), escritas num papel e uma caneta para registar as respostas. Como todas as crianças queriam levar a folha com as questões, optei por seleccionar aleatoriamente uma criança, que acabou por ser o Rú. (3 anos). Esta criança sentiu-se responsável e cumpriu o seu dever e até quando foi para regressar pediu-me a folha. Concordando com Poli (2009), quando afirma que se deve atribuir responsabilidades certas, na medida e nos momentos certos, ou seja, limitadas à sua idade. É possível atribuir-lhe responsabilidades sem forçar a criança e o seu desenvolvimento. À medida que a criança cresce a atribuição de responsabilidade aumenta, desta forma se sentir valorizada e capaz.

Ainda durante a visita foi possível questionar algumas curiosidades à avó da A. (5 anos) e quando chegámos à sala lembrámos o que aprendemos. Como a L. (5 anos) não foi ao jardim de infância no dia da visita ao galinheiro, no dia seguinte, pedi às crianças que contassem à L. (5 anos) o que aprendemos com a visita realizada. As crianças aderiram ao solicitado, por exemplo o E. (5 anos) disse que aqueles pintos tomavam banho quando chovia, a Mt (5 anos) disse que os meninos (galos) tinham uma crista grande e as meninas (galinhas) uma crista mais pequena. Com esta proposta foi possível perceber que com esta visita, houve algumas crianças que aprenderam e memorizaram alguns aspetos. As crianças ao observarem, experienciarem e viverem ao máximo a proposta de atividade, irão aprender de uma forma mais tranquila e significativa. O que talvez não aconteceria de forma natural se fosse um adulto a transmitir esta informação apenas a falar, a conversar. Estando de acordo com Lorenzato (2008), quando indica que a criança aprende pela ação, agindo para com os objetos, através dos sentidos, aprendendo de forma significativa.

No que diz respeito à encenação do teatro, Camarotti (2005) refere que é chamada de teatro pois, decidimos com as crianças apresentar a um público, o que difere do jogo dramático a que as crianças estão habituadas a fazer por exemplo na área da casinha. No teatro a criança expõe-se e expande com mais organização a representação de uma personagem. Desta forma, torna-se necessário trabalhar uma peça escrita, ou seja a partir de um livro e com um espaço amplo.

Através da motivação das crianças para a encenação da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009), planificámos um ensaio e a construção dos adereços durante esta semana. Como não ensaiávamos desde terça-feira passada, a Mt. (5 anos) não se lembrava o que tinha de dizer, como é natural. Mas o G. (5 anos) sabia as suas falas todas e não precisou da minha ajuda para as recordar.

No ensaio do teatro optámos por gravar, para depois poder mostrar ao grupo de crianças como estão a realizar cada personagem. Assim as crianças ficam com a perceção do que podem melhorar e do que têm feito de forma perceptível.

Ainda esta semana as crianças procuraram imagens de animais em revistas e recortaram a imagem do animal que estão a representar no teatro e reparei que Roma. (3 anos) realizou toda a proposta sem solicitar e sem precisar da ajuda do adulto, desde encontrar uma imagem igual à sua personagem do teatro até ao cortar. Isto revela que esta criança percebeu o que tencionávamos realizar e fá-lo sozinho, sem dificuldade, apesar de ser uma das crianças mais novas. Isto não acontecia nas primeiras propostas de atividade realizadas no jardim de infância, esta criança rejeitava qualquer proposta, ou seja, houve uma grande evolução desta criança, ao longo de dois meses. Talvez o motivo para esta evolução seja a adaptação ao jardim de infância, pois é uma criança que entrou este ano letivo pela primeira vez no jardim de infância e não conhecia ninguém ali na sala.

#### Referências bibliográficas

- Camarotti, M. (2005). *A linguagem no teatro infantil* (3ª ed.). Recife: Editora Universitária UFPE.  
Lorenzato, S. (2008). *Educação Infantil E Percepção Matemática* (2ª ed.). São Paulo: Autores Associados.

Mundos de Vida. (24 de novembro de 2016). *Crianças ajudam outras crianças*. Obtido de Dia Nacional do Pijama: [http://www.mundosdevida.pt/Todos\\_por\\_uma\\_grande\\_causa](http://www.mundosdevida.pt/Todos_por_uma_grande_causa)  
Poli, C. (2009). *Viva a Infância!* (2ª ed.). São Paulo: Gente editora.

## Anexo 23 – 9ª Reflexão – contexto jardim de infância II (14 a 16 de novembro de 2016)

### Reflexão de 14 a 16 de novembro de 2016 (9ª reflexão)

#### Referentes:

- Propostas de atividades: construção do mealheiro (abordagem à escrita);  
pesquisa no computador;  
história “ A fada que partiu a asa”;
- Colaboração escola-família (planeamento da visita à casa da avó de A., 5 anos).

Durante esta semana foi a Raquel a intervir, enquanto eu auxiliei no que foi solicitado. Em relação às atividades propostas, cada vez mais, tentamos planificar com as crianças, encontrando estratégias para que estas possam realizar propostas de atividades sugeridas por elas e adaptá-las às nossas ideias.

Na segunda-feira as crianças elaboraram um mealheiro para levar para casa e regressar com moedas, de modo a ajudar as crianças que não vivem com as famílias. Como é uma atividade que foi proposta a vários jardins de infância elaborámos a proposta. À primeira vista esta atividade iria proporcionar às crianças poucas aprendizagens, que seriam a nível da área de formação pessoal e social (ajudar o outro) e a área de expressão e comunicação (dobragens). Para além da abordagem às áreas referidas anteriormente, encontrámos uma forma de incluir mais aprendizagens, como foi o caso de escrever o nome, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Algumas das crianças nunca tinham experimentado escrever o nome, então com o auxílio do nome escrito numa folha, as crianças tiveram a sua primeira tentativa de escrita. Querendo com isto dizer que, com uma proposta para o jardim de infância é possível incluir aprendizagens individuais de cada criança.

Uma outra proposta realizada esta semana foi a pesquisa no computador sobre o projeto que está a ser realizado. Inicialmente Mt. (5 anos) esteve comigo a pesquisar, começámos por pensar no que procurar e a criança disse: “coisas do quiquiriqui”, então para isso teríamos de escrever no computador. Eu optei por escrever numa folha a palavra “Quiquiriqui” com letras maiúsculas para que esta criança as identificasse no teclado do computador. Mt. (5 anos) estava muito empenhada em realizar esta proposta e queria escrever mais, até referiu que em casa escrevia no computador do pai. De seguida foi a vez de L. (5 anos) escrever no computador, mas esta criança à medida que ia pressionando em cada letra identificava-a sem nunca se enganar. Com esta experiência foi possível perceber que em casa estas crianças têm contacto com o computador e que reconhecem a maioria das letras e ainda que, é uma forma de motivar as crianças na iniciação à escrita.

No decorrer desta semana a Raquel começou por contar uma história, disponibilizada para vários jardins-de-infância, relacionada com o Dia Nacional do Pijama (20 de novembro). A história tinha seguinte título, “A fada partiu a asa” e encontra-se dividida por capítulos. Após a leitura foi possível perceber que era uma história muito grande, com palavras difíceis e as crianças acabaram por não tomar muita atenção, ficando desmotivadas.

Candido (2002) citado por Almeida e Josgrilberg (2014/2015) indica que a literatura satisfaz a necessidade de fantasia e contribui para a formação da personalidade e o conhecimento do mundo e do ser. Para crianças com esta idade deveriam ser contadas histórias mais pequenas, tendo em atenção o vocabulário introduzido. Mas como é uma história também para as crianças do 1º Ciclo, talvez a solução, para as crianças mais novas poderem ouvir esta história, seria ser adaptada por nós e também ser mais dinâmica, com uso de várias vozes e algum adereço como por exemplo um fantoche. Como afirma Almeida e Josgrilberg (2014/2015), “a leitura dramatizada pode despertar maior interesse nos jovens, por seu caráter dinâmico e de aproximação entre leitor e texto, uma vez que é o leitor quem dá voz e “verdade” a ele.” (p. 1)

Um outro aspeto que pretendo valorizar nesta reflexão é a colaboração da família. Esta semana conversámos com a avó da A. (5 anos), para uma possível visita ao seu galinheiro, junto da sua casa, visto que é uma visita de encontro ao projeto que nos encontramos a realizar. A disponibilidade desta avó foi imediata, colaborou desde logo conosco, o que nos facilita bastante esta relação, ou seja foi muito acessível. Deste modo as crianças vivenciam o mais possível da realidade e aprendem mais significativamente, ou seja, ao ser algo diferente as crianças encontra-se mais disponível a descobrir, visto que é ela que realiza e não o adulto a disponibilizar todos os conhecimentos que tem que adquirir. Encaro esta aprendizagem como Nérici (1985) ressalta, a aprendizagem de execução, ou seja, requer uma interpretação de uma determinada situação, onde a criança, analisa, compara, tira conclusões e neste caso, tudo isso pode acontecer através do visionamento do local onde se encontram as galinhas e os pintos. O autor referido em cima, indica ainda que esta aprendizagem é encarada como um “nível de solução de problemas práticos ou teóricos, com base na aquisição de conhecimentos anteriormente assimilados.” (p. 134)

#### Referências Bibliográficas

Almeida, N. F., & Josgrilberg, R. (outubro-março de 2014/2015). Leitura dramatizada: a formação de leitores de textos literários no ensino médio em Dourados-MS. *INTERLETRAS*, ISSN Nº 1807-1597, 3, 1-12.  
Nérici, I. (1985). *Educação e ensino*. São Paulo: Ibrasa.

## Anexo 24 – 13ª Reflexão – contexto jardim de infância II (12 a 14 de dezembro de 2016)

### Reflexão de 12 a 14 de dezembro de 2016 (13ª reflexão)

#### Referentes:

- Visionamento de um teatro;
- Apresentação do teatro “Quiquiriqui” à sala 1;
- Visita ao presépio da avó da Y. (3 anos) (relação escola-família).

Na segunda-feira, durante o período da tarde foi possível observar um teatro do projeto UIVO, onde se deslocaram à nossa sala duas senhoras com uma maleta com fantoches e uma delas contou uma história com o apoio dos fantoches e do fantocheiro.

O espaço teve de ser adaptado e para tal foi necessário haver uma conversa entre os responsáveis pelo teatro e a responsável pelo grupo de crianças. No final do teatro o processo teve de ser igual. Para isso, houve necessidade que o grupo de crianças se deslocasse para o exterior. Com esta experiência foi possível perceber que são necessárias várias conversas e colaboração com as pessoas que se disponibilizam para ir até às escolas, não só para que tudo corra da melhor forma, mas também para que as crianças aprendam com estas experiências e ainda para auxiliar as pessoas, no momento da encenação, visto que não conhecem tão bem o grupo como nós. Com a adaptação do espaço foi necessário repensar onde as crianças iriam ficar até tudo estar pronto, neste caso o tempo estava adequado, mas se não fosse o caso, onde poderiam ficar? Talvez no sala ao lado com o grupo de crianças da sala 2, visto que o refeitório estava a ser limpo pelos auxiliares.

Durante a encenação do teatro todas as crianças observaram-no mostrando interesse, através de gargalhadas e sorrisos. Já, no início da encenação, como fiquei sentada junto da Y. (3 anos) foi possível observar a insatisfação desta criança. Como a senhora que apresentou o teatro começou por interagir com o público, essa criança baixou a cabeça, mostrando que não queria qualquer interação e ainda me perguntava, muito baixinho: “porque é que a senhora está a fazer aquilo?”

Entendi com esta ação que, esta criança não queria que a senhora interagisse com ela e não fazia sentido nenhum para ela esta interação e mostrou receio em que isso acontecesse. Depois desta interação, iniciou-se o teatro com os fantoches e a Y. (3 anos) voltou a colocar a cabeça para cima e a observar todo o teatro, sorrindo e mostrando gargalhadas.

Com o visionamento deste teatro foi possível perceber que a interação social no teatro pode ocorrer de diversas formas. Como refere Oliveira e Stoltz (2010), para além da interação entre as pessoas que realizam o teatro (atores, escritor do texto, diretor, técnicos e outras pessoas envolvidas), “há uma espécie de diálogo entre ator e plateia, por meio do qual o ator aprende a conduzir os gestos, as palavras, o olhar. A reação da plateia, para onde ela olha, se boceja ou dorme, se ri nas horas “certas” ou “erradas”, configura para quem está no palco uma resposta às suas ideias e conceitos sobre o ser humano, sobre seu caráter, fragilidades, sua força” (p. 87).

Ainda esta semana, o grupo teve oportunidade de apresentar o teatro “quiquiriqui” à sala ao lado, a sala 1. Depois de colocarmos todos os adereços e fatos, colocámo-nos nas nossas posições, eu fui chamar as crianças da outra sala e ajudei-as a sentarem-se para que todos pudessem ver. Com a ajuda dos ensaios foi possível apresentar a um grupo de crianças, estas deram a entender que perceberam a história e mostraram interesse no desenrolar da mesma. Pois como eu estava a ler a história à medida que as cenas iam desenrolando, observei os comportamentos e atitudes do grupo e mantiveram-se a observar todo o desenrolar.

A A. (5 anos) quando chegou o momento de entrar em cena, não quis entrar e neste momento eu continuei a contar a história sem que esta entrasse. Como ela não quis, resolvemos não a pressionar e no final conversar com ela para perceber qual o motivo. Esta proposta de atividade fez-me pensar que, antes de pensarmos em apresentar teatros ou atividades realizadas com todo o envolvimento do grupo, aos pais ou a um grupo maior é necessário começar por fazê-lo com um público mais pequeno, ou que as crianças se sintam mais à vontade, de modo a perceber se estão realmente à vontade para tal.

E nesta semana, as crianças tiveram oportunidade de estar em contacto com o teatro de duas formas, como personagens e como público. Segundo (Oliveira & Stoltz, 2010) “a escola pode oferecer experiências significativas aos educandos: que os afetem nas esferas emocional, social, motora e cognitiva” (p. 78) motivando-os na busca e na conquista de outros aspetos para além dos conteúdos.

Para a elaboração de teatros o educador deve saber sobre o assunto: as concepções, os princípios fundamentais para a prática teatral, qual a linguagem deste tipo de texto, a função do teatro na escola, quais os elementos teatrais e como avaliar esta prática. E ainda perceber que este tipo de atividade faz com que a criança saia resolver conflitos relacionados com o ambiente escolar e também a nível social (Miranda, Elias, Faria, Silva, & Felício, 2009). Os autores referidos anteriormente, citam Reverbel (1993) e Dominguez (1978), reafirmando que “o mais importante não é o resultado, mas sim o processo de construção do espetáculo, mesmo que este seja apenas uma “brincadeira” de sala de aula” (p. 181).

Um outro aspeto que pretendo refletir é a relação entre a escola e a família. Ainda esta semana foi possível deslocarmo-nos até à casa da avó da Y. (3 anos) que, todos os anos, constrói um presépio, ocupando todo o seu jardim e as crianças deslocam-se até lá. Esta ação ocorre todos os anos e este ano também tivemos essa oportunidade.

Como indica Santos e Toniosso (2014), o ser humano encontra-se em processo de socialização com o meio em que está inserido, interage e cria relações afetivas e sociais. Deste modo, a “escola e [a] família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a escola realize uma

prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico reflexivo, e que valorize a participação ativa dos pais no processo educativo, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade transformada” (p. 133).

#### **Referências bibliográficas**

- Miranda, J. L., Elias, R. C., Faria, R. M., Silva, V. L., & Felício, W. A. (2009). TEATRO E A ESCOLA: funções, importâncias e práticas. *Revista CEPPG - Centro de Ensino Superior de Catalão n° 20*, 172 - 181.
- Oliveira, M. E., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar n 36*, 77-93.
- Santos, L. R., & Toniosso, J. P. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 122-134.

## Anexo 25 – 2ª Reflexão – contexto jardim de infância I (7 a 9 de março de 2016)

### Reflexão dos dias 7, 8 e 9 de março de 2016 (2ª reflexão)

#### Referentes:

- Relação com as crianças;
- Semana de adaptação à rotina;
- Quantidade de áreas na sala de atividades;
- Definição de um lugar específico para o P.Mi.(3 anos): será que esta criança irá utilizar este espaço?

Esta foi mais uma semana para poder estabelecer relação com as crianças e também de adaptação à rotina realizada por este grupo de crianças. Esta relação é muito importante não só para mim, de modo a sentir-me mais integrada nesta sala, mas também para a criança visto que, como Paixão (2015) refere “ao serem potenciadas interações positivas entre ambos, a criança sente-se segura e disponível para realizar aprendizagens que contribuem para o seu desenvolvimento.” (p. 5) A rotina segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar realizadas pelo Ministério da Educação (1997), é intencionalmente planeada pelo educador e as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia, sendo que pode ser alterada por elas ou pelo educador. O que torna necessário adaptar-me a ela e pensar se faz realmente sentido para todos. Eu acho que sim porque começa a surgir a compreensão e organização do tempo em cada criança.

Em relação às áreas existentes na sala, no primeiro contacto achei que eram muitas naquele espaço, mas depois de algumas pesquisas e reflexões percebi que a escolha destas áreas estão relacionadas com o modelo pedagógico que a educadora da sala está a seguir: o movimento da escola moderna. E ainda salientando que “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 37) Ou seja, vai de encontro ao desenvolvimento, características, necessidades e interesses do grupo que frequenta esta sala de atividades. Penso que este número de áreas também está relacionado com a quantidade de crianças, neste caso são 20. Este número de áreas também permitirá a opção de escolha e a tomada de decisões da área a explorar.

Durante estes dias de observação, recolha de dados e auxílio à planificação da educadora foi possível perceber que o P.Mi. (3 anos), nos momentos de conversa e discussão em grande grupo, no tapete, permanece com pouco entusiasmo e por vezes tenta sair desse espaço para brincar. A educadora optou por colocar um lugar específico para esta criança, delimitando-o com fita-cola amarela no tapete e na mesa, visto que é importante que se mantenha junto dos colegas, participe na tomada de decisões e essencialmente que pertença ao grupo. Com esta ação suscitou-me uma grande curiosidade: será que esta criança irá utilizar esse espaço com regularidade? Através das próximas observações irei responder a esta curiosidade mas é possível perceber que ao estabelecer este elemento na rotina da criança vai ajudá-la a situá-la “...no espaço e no tempo, onde a organização de todo o contexto se torna uma referência para a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e distúrbios do comportamento.” (Lopes, 2011, p. 63)

#### Referências Bibliográficas

- Lopes, M. T. (2011). *Inclusão das Crianças Autistas*. Dissertação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Departamento de Ciências da Educação, Lisboa. Obtido em 12 de março de 2016, de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1498/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20MariaTeresa%20Vieira%20Lopes.pdf?sequence=1>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Paixão, M. C. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – Interação Adulto-Criança: Estratégias e Ações*. Relatório de Estágio, Universidade de Évora: Escola de Ciências Sociais, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora. Obtido em 12 de março de 2016, de [http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17442/1/Relat%C3%B3rio%20est%C3%A1gio\\_Maria%20Carolina%20Bettencourt%20Paix%C3%A3o.pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17442/1/Relat%C3%B3rio%20est%C3%A1gio_Maria%20Carolina%20Bettencourt%20Paix%C3%A3o.pdf)

Anexo 26 – Excerto da 6ª Planificação – contexto jardim de infância I (3 de maio de 2016)

<i>3ª Feira – 3 maio de 2016</i>				
<b>Intencionalidade educativa</b>	<b>Competências/Áreas de conteúdo</b>	<b>Proposta de atividade</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Duração</b>
Domínio cognitivo	A criança comunica com o restante grupo o que realizou anteriormente. (Área de Expressão e Comunicação)	Depois de a sala estar arrumada sentamo-nos no tapete e partilhamos com o restante grupo o que realizámos no momento anterior, por exemplo um desenho, uma construção...	De que maneira La. (5 anos) expressa as suas vivências?	10:45-11:15

Anexo 27 – Excerto da 11ª Planificação – contexto jardim de infância I (30 de maio de 2016)

<i>2ª Feira – 30 maio de 2016</i>				
<b>Intencionalidade educativa</b>	<b>Competências/Áreas de conteúdo</b>	<b>Proposta de atividade</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Duração</b>
Domínio psicossocial	A criança comunica ao grande grupo o que realizou no seu desenho. (Área de Expressão e Comunicação-domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.)	Neste momento a Helena pede-nos para arrumar a sala e sentarmo-nos no tapete, porque temos muitos desenhos para partilhar. Se brincámos no espaço exterior, deslocamo-nos até à sala, guardamos os chapéus e sentamo-nos no tapete, para a mesma finalidade. Partilhamos ao restante grupo o que gostámos mais de fazer no fim de semana.	De que forma A. (4 anos) comunica ao grande grupo o seu desenho?	10:45-11:15

Anexo 28 – Excerto da 5ª Planificação – contexto jardim de infância II (6 de novembro de 2016)

<i>2ª Feira – 6 novembro 2016</i>				
<b>Intencionalidade educativa</b>	<b>Áreas de conteúdo/ Competências</b>	<b>Proposta de atividade</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Duração</b>
Domínio cognitivo e físico	A criança identifica o seu nome, fazendo uma bola no quadrado correspondente ao dia da semana, na tabela de presenças. (Área de expressão e comunicação - domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).	Depois de todos estarmos sentados no tapete e de cantarmos a canção do “Bom Dia”, selecionamos o chefe do dia, para auxiliar no que for necessário ao longo do dia. De seguida vamos marcar as presenças, a Helena chama-nos aleatoriamente para nos deslocarmos até à tabela de presenças e pergunta-nos qual é o dia da semana de hoje. Depois de completarmos a tabela, verificamos quantas crianças estão presentes e quantas faltam, pedindo ao chefe que conte os círculos desenhados, na tabela. De seguida o chefe verifica o estado do tempo, colocando-se em cima de uma cadeira, espreitando pela janela de acesso ao exterior e regista na tabela do estado do tempo.	Como é que A. (5 anos) identifica o seu nome na tabela de presenças e marca a sua presença no quadrado correspondente ao dia da semana?	9h-9h30

## Anexo 29 – 1ª Reflexão – contexto jardim de infância I (22, 23, 24, 29 de fevereiro, 1 e 2 de março de 2016)

### Reflexão dos dias 22,23,24,29 de fevereiro, 1 e 2 de março de 2016 (1ª reflexão)

#### Referentes:

- Observação de um espaço que não é totalmente novo;
- Movimento da escola moderna: reunião de conselho;
- Conhecer e interagir com o grupo de crianças;
- Existência de uma criança autista no grupo (Intervenção Precoce).

Durante estes 6 dias foi possível recordar a instituição e conhecer a sala de jardim de infância, designada por “Sala da Criatividade”, visto que no semestre anterior frequentámos uma sala desta mesma instituição. Assim sendo o espaço não é totalmente novo, nem as pessoas que o frequentam, tornando este momento mais facilitador. O que não conhecia exaustivamente era a rotina das crianças desta sala, nem os seus interesses e os projetos. Com estas duas semanas de observação foi possível começar a conhecer o seu funcionamento e a adaptar-me. Com esta observação foi possível perceber que a educadora utiliza parcialmente um modelo pedagógico: o movimento da escola moderna. Que consiste na “... promoção do trabalho por projetos com base nos interesses, necessidades e/ou interrogações das crianças ...”. (Marques, 2014, p. 14)

Durante uma das conversas com a educadora Cláudia, esta informou-nos que à sexta-feira o grupo de crianças e a educadora reúnem-se para conversar e nesses momentos são planificadas atividades de interesse, discutidas ideias para realizar na semana seguinte e uma reflexão do que gostaram e não gostaram de realizar durante a semana. Acho um momento muito importante porque, tal como Bohac (2014) afirma que “Estas reuniões têm como finalidade proporcionar aos participantes uma revisão e avaliação coletiva sobre as experiências vividas ao longo do dia.” (p. 56), ou seja, existe reflexão e ainda uma partilha de interesses para que as planificações das semanas seguintes façam sentido para o grupo de crianças. Um outro exemplo deste modelo pedagógico é a utilização de algumas áreas, tais como: a área das ciências, a área das construções, a área da escrita, a área da matemática. (Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa, 2016)

A educadora mostrou-se muito disponível e acessível nesta nova etapa e o grupo de crianças, em geral, muito receptivo à nossa presença o que nos facilita ainda mais a nossa adaptação. Contudo sinto que é necessário interagir e conhecer melhor as crianças, ou seja, estabelecer uma relação de confiança que se encontra muito instável ainda. Como Sousa (2013) afirma os educadores devem ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, o seu pensamento e a sua individualidade, por isso a relação estabelecida entre estes dois membros é fundamental para a construção do conhecimento.

Dentro do grupo de crianças existe uma que foi diagnosticada com autismo e há que pensar em inclusão. Para Sousa (2013) incluir é garantir a mesma oportunidade de ensino e aprendizagem a todas as crianças, analisando a organização do espaço, da rotina e dos materiais. E o educador de infância deverá formular as estratégias e as atividades relacionadas com a aquisição de competências do grupo. Isto leva-nos a repensar e a ter em consideração este aspeto no momento em que propusermos atividades ao grupo, de modo a ocorrer uma inclusão de todas as crianças. Esta criança está a ser acompanhada pela Intervenção Precoce, onde uma professora se desloca até à instituição dois dias por semana e realiza atividades com ela.

#### Referências Bibliográficas

- Bohac, K. (2014). *O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade: O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto. Obtido em 5 de março de 2016, de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78100/2/110820.pdf>
- Marques, J. C. (2014). *Como se aprende no jardim-de-infância utilizando o modelo do Movimento da Escola Moderna*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em 5 de março de 2016, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3990/1/Como%20se%20aprende%20no%20jardim-de-inf%C3%A2ncia%20utilizando%20o%20modelo%20do%20Movimento%20da%20Escola%20Moderna.pdf>
- Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa*. (2016). Obtido em 5 de março de 2016, de Movimento da Escola Moderna: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>
- Sousa, S. M. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido em 5 de março de 2016, de [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Sousa%20\(Corpo\).pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Sousa%20(Corpo).pdf)

## Anexo 30 – 6ª Reflexão – contexto jardim de infância I (11 a 13 de abril de 2016)

### Reflexão de 11 a 13 de abril de 2016 (6ª reflexão)

#### Referentes:

- Controlo do grupo;
- Dormir a sesta no jardim de infância;
- Reunião no conselho.

Durante esta semana, com a intervenção da Raquel, notei uma grande evolução no que diz respeito ao controlo do grande grupo, no tapete. As crianças permaneceram com mais atenção ao que estávamos a conversar e foi possível perceber que houve mais colaboração nas atividades e partilha de conhecimentos.

Um aspeto que pretendo refletir é o facto das crianças desta sala, de 3 a 5 anos, dormirem a sesta. Será que é importante para elas? Irá ajudá-las a ter uma maior concentração no período da tarde? Segundo Cordeiro (2010), citado por Guerreiro (2014), dormir a sesta vai ajudar num melhor desempenho, que tenho o resto de um dia harmonioso e com bom humor. E ainda contribui para o crescimento e boa utilização dos nutrientes, visto que é a seguir ao almoço, o dormir ajuda a que os nutrientes concentrem o sangue e outras energias no metabolismo. O dormir a sesta não é encarado como uma situação de atraso no desenvolvimento da criança, mas sim um auxílio para uma boa gestão cerebral dos estímulos e descanso físico.

Ainda foi possível nesta semana assistir à reunião de conselho e percebi que é importante este encontro por várias razões. Quando é realizado o diário de grupo, são preenchidos quatro espaços: fizemos; gostei; não gostei; queremos fazer. Com este preenchimento é possível perceber o que foi mais e menos significativo para as crianças; o que realmente foi perceptível e transmitido às crianças, ajudando-nos a avaliar o modo como trabalhamos com elas. Ainda na elaboração do diário de grupo, quando preenchem o que não gostei ajuda também a que o grupo, incluindo adultos, a perceber o que foi feito incorretamente, como por exemplo quando várias crianças dizem que não gostaram que A. (3 anos) batesse nos amigos, ou ainda quando uma criança diz que não gostou de uma certa atividade. Ou seja, indo de encontro com a ideia de Folque (2006), permite “ao grupo fazer uma avaliação sociomoral da semana”. (p. 9) No preenchimento do que queremos fazer, é uma forma de as crianças dizerem o que gostavam de fazer, indo assim ao encontro de atividades de grande interesse das crianças, permitindo ao grupo a “participação no planeamento organizacional e pedagógico.” (p. 9) Com a reunião do conselho existe o “momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária”. (p. 9)

#### Referências Bibliográficas

- Folque, M. A. (6 de 12 de 2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna n°5*, 5-12. Obtido em 16 de abril de 2016, de [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_c\\_02\\_infl\\_vigostky\\_pr\\_e\\_afolque.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pr_e_afolque.pdf)
- Guerreiro, D. C. (2014). *A sesta em crianças em idade pré-escolar: influência na realização de uma atividade didática*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Algarve. Obtido em 16 de abril de 2016, de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6894/1/RELAT%C3%93RIO%20DA%20PES%20-%20DANIELA%20GUERREIRO.pdf>

## Anexo 31 – Excerto da 3ª Planificação – contexto jardim de infância II (26 de outubro de 2016)

4ª Feira – 26 outubro 2016				
Intencionalidade educativa	Áreas de conteúdo/ Competências	Proposta de atividade	Avaliação	Duração
Domínio psicossocial e cognitivo	<u>Área do conhecimento do mundo</u> – a criança participa no diálogo e partilha as suas ideias.	O chefe informa que é para arrumar as áreas, este avisa cantando a canção do “peixinho” e sentamo-nos no tapete. Depois de todos estarmos sentados no tapete a Helena pergunta, o que gostamos e o que não gostamos de fazer, durante os três dias da semana. À medida que vamos partilhando, a Raquel regista, numa folha. Sugerimos também o que gostaríamos de fazer na próxima semana. Entretanto chega a animadora Vera para nos guiar até ao autocarro.	L. (5 anos) partilha alguma ideia? Qual? De que forma?	15h00-15h30

## Anexo 32 – 5ª Reflexão – contexto jardim de infância II (17 a 19 de outubro de 2016)

### Reflexão de 17 a 19 de outubro de 2016 (5ª reflexão)

#### Referentes:

- Momento de sentar no tapete;
- Circuito (I, 3 anos);
- Reunião em grande grupo.

Esta foi a primeira semana de intervenção da Raquel, enquanto eu estive a auxiliar nas atividades propostas. Acho importante refletir sobre o momento de sentar no tapete. Será que permanecem muito tempo no tapete, ou é importante que fiquem esse tempo para se acalmarem e saberem estar sentados no lugar? Eu penso que as crianças deverão estar algum tempo no tapete, não só para saberem como devem estar sentados, mas também para saber estar em grupo e partilhar acontecimentos, experiências e também para aumentar o seu tempo de concentração. Mas não deverá ser uma manhã inteira, pois as crianças têm um determinado tempo de concentração e aborrecem-se se estiverem muito tempo no mesmo local e acabam por não tomar atenção ao que estamos a conversar. Esse tempo deverá variar consoante o interesse das crianças, visto que a maior parte delas tem 3 anos de idade. Como Rosado e Dimas (2013) afirmam as atividades programadas para a sala não deverão ser muito longas devido ao tempo de concentração das crianças, esta capacidade poderá ser estimulada ao longo do ano letivo para que as crianças aumentem o seu tempo de concentração.

Na terça-feira foi realizada uma atividade de expressão motora, começada por um aquecimento e de seguida por um circuito, onde as crianças teriam de percorrer vários obstáculos, como cadeiras, saltar para dentro de arcos, subir a um banco e saltar, percorrer um túnel. Para a realização do percurso optámos por selecionar o chefe do dia para o percorrer primeiro, de maneira a que as restantes crianças vissem qual o trajeto a realizar de modo a não ocorrer confusões e enganos. Com este primeiro percurso as crianças perceberam como se realizava e quando foi a vez de fazerem souberam percorrê-lo como estipulado. É uma forma das crianças perceberem, pois se fosse só dito em voz alta, de certeza que não iam tomar tanta atenção como neste caso. Todas as crianças realizaram o percurso, passando por todos os patamares, à exceção de I. (3 anos), que apesar de ter sido a criança que exemplificou, acabou por andar a percorrer o circuito de forma aleatória, sem seguimento, passando à frente das outras crianças. Penso que é uma criança que é necessário estar mais junto dela e ajudá-la na compreensão das propostas de atividades, de modo a que esta perceba qual a melhor forma de agir perante o grupo e que existem regras a cumprir. As crianças mais novas necessitam de mais atenção por parte do adulto, para que entendam a proposta da atividade de forma tranquila. (Sebastiani, 2009)

Para terminar a nossa intervenção desta semana, foi realizada uma reunião acerca do que foi realizado nestes três dias. Foi possível relembrar propostas realizadas, apesar de algumas crianças já não se lembrarem e também foi possível de perceber o que gostaram e não gostaram de fazer, dando sugestões para a semana. Esta reunião não só, nos ajuda a ir de encontro aos interesses das crianças, para realizarmos a planificação seguinte como também para dar liberdade às crianças para pensarem e partilharem o que gostariam de descobrir e fazer, tornando assim a ida ao jardim de infância mais motivador e empolgante. Como Folque (2012) indica é o momento em que o grande grupo, o educador e as crianças, avaliam os aspetos mais significativos da semana (positivos e negativos) e analisam sugestões para desmistificar no futuro.

#### **Referências bibliográficas**

- Folque, M. d. (2012). *O Aprender a aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Rosado, M. J., & Dimas, T. (2013). *Gestão de Escolas - Como Criar Creches e Jardins de Infância*. Lisboa: Fada Amiga.
- Sebastiani, M. T. (2009). *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil* (2ª ed.). Curitiba: IESDE Brasil S.A.

## Anexo 33 – 3ª Reflexão – contexto jardim de infância II (3 e 4 de outubro de 2016)

### Reflexão de 3 e 4 de outubro de 2016 (3ª reflexão)

#### Referentes:

- Introdução da tabela de presenças;
- Conversa sobre o fim de semana;
- Chefe do dia.

Durante esta semana pretendo refletir sobre o momento de acolhimento, ou seja, o período da manhã no jardim de infância. Esta semana foi introduzida a tabela de presenças, haviam crianças que já sabiam como funcionava e as que entraram este ano para a instituição ficaram a conhecer o seu funcionamento através da explicação da educadora e depois, no momento de marcar a presença com o auxílio da auxiliar de ação educativa. A lista com o nome das crianças está escrita da criança mais velha (E. 5 anos) até à criança mais nova (I. 3 anos). Esta tabela é preenchida à medida que a educadora chama e cada criança coloca um círculo, com a caneta de acetato vermelha, no quadrado correspondente. Com uma tabela de presenças as crianças desenvolvem várias aprendizagens, tais como: Iniciação da leitura e da escrita, pois as tabelas são um dos meios de contacto com a escrita, quando a criança identifica o seu nome; Conceitos matemáticos, quando identifica letra iguais ou diferentes e identifica o dia da semana; Destreza e motricidade fina, no momento de desenhar o círculo, pois pega na caneta desenhando de forma ágil no espaço indicado; Interaçã entre crianças, sempre que alguma criança não identifica o seu nome, ou não sabe onde desenhar, as crianças ajudam-se umas às outras; Situações de lateralidade, quando realiza a leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo e ainda a leitura de uma tabela, leitura horizontal seguida da leitura vertical; Relações espaciais quando a criança identifica o espaço correspondente; Unidade de tempo, quando a criança percebe que cada vez que marca a presença corresponde a um dia. Neste momento as crianças são chamadas pela ordem estipulada no quadro, mas para um melhor desenvolvimento de cada criança, quando estas se sentirem mais familiarizadas com esta tabela, poderá existir a possibilidade de chamar aleatoriamente as crianças, para preencher a sua presença na tabela, assim cada criança raciocina qual o espaço que lhe corresponde. Completando estas minhas ideias as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) mencionam que este género de atividades são utilizadas “como “memórias” para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças.” (p. 14)

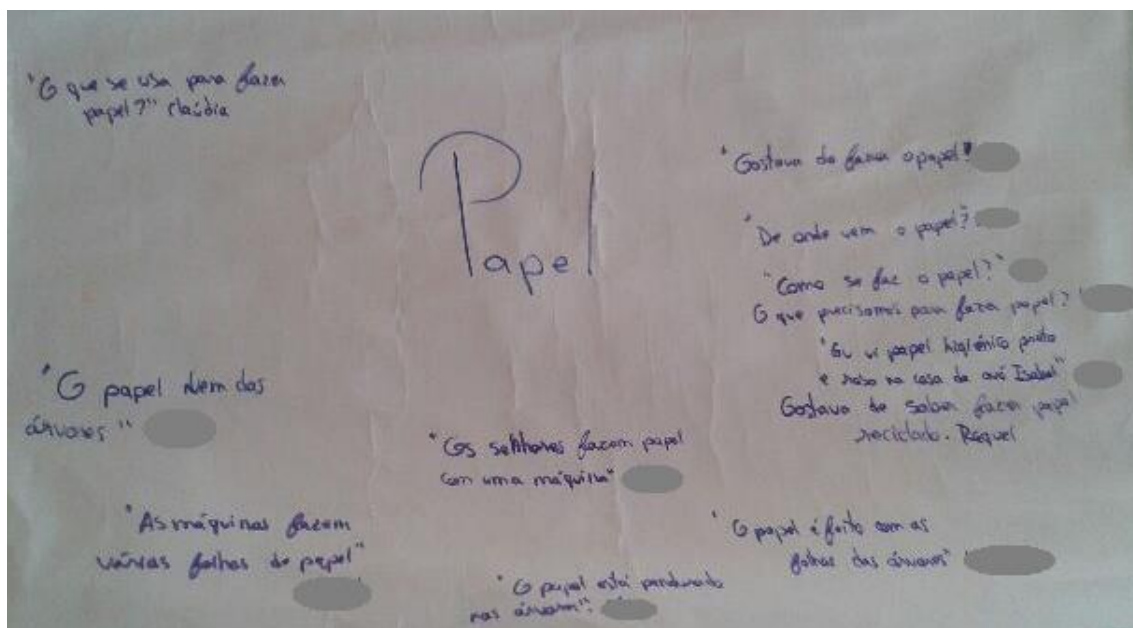
Ainda no momento de acolhimento, na segunda-feira, as crianças partilharam, em grande grupo, o que fizeram durante o fim de semana. Acho uma atividade muito importante pois auxilia cada criança no seu desenvolvimento a nível da linguagem, da comunicação, do saber falar em grande grupo e de pertença a um grupo. Portanto, cabe ao educador encontrar momentos deste género, estimulando “quem tem mais dificuldade em partilhar o que pensa”. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 25)

Um outro aspeto que considere muito interessante foi a existência de um chefe diário, onde é selecionada uma criança que auxilia durante o dia em vários momentos como por exemplo, cantar a “música do peixinho”, quando é para arrumar as áreas. A seleção de um chefe diário é uma opção interessante pois a criança sente-se útil naquele dia, tenta mostrar às outras crianças que é o exemplo a seguir e tem uma responsabilidade. É um exercício de educação para a cidadania, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), que visa formar “pessoas responsáveis, autónomas, solidárias” (p. 39) e que tenham conhecimentos dos seus direitos e deveres.

#### Referências Bibliográficas

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

Anexo 34 – Projeto “O papel”: Teia de ideias (4 de maio de 2016)



Anexo 35 – Projeto “O papel”: O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos descobrir? (9 de maio de 2016)

O que já sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos descobrir?	O que descobrimos?
<p>O papel vem das árvores</p> <p>As máquinas fazem várias folhas de papel</p> <p>Os serradores fazem papel com uma máquina</p> <p>Eu vi papel higiênico preto e preto na casa de avó Isabel</p>	<p>O que se usa para fazer papel? Cláudia</p> <p>Gostava de fazer o papel</p> <p>De onde vem o papel?</p> <p>O que precisamos para fazer papel?</p> <p>Gostava de saber fazer papel reciclado. Raquel</p>	<p>Nos livros</p> <p>No computador</p> <p>No Internet</p> <p>Nas revistas</p> <p>Perguntando aos serradores do papel.</p>	<p>Para fazer papel:</p> <p>Recortar jornais</p> <p>Meter água</p> <p>Meter o jornal sem água</p> <p>Pôr na peneira</p> <p>Pôr no pano</p> <p>Meter no estoval</p> <p>O papel fica duro no pano</p> <p>Depois tiramos de perto</p> <p>De onde vem o papel</p> <p>Atividade de múltiplos</p>

Anexo 36 – Projeto “O papel”: pesquisas na internet realizadas por Mi. (5 anos), Pet. (3 anos), H. (3 anos), V. (3 anos), L. (5 anos), J. (5 anos), Mat. (3 anos), P.Me. (3 anos), Sh. (4 anos) e M. Mi. (3 anos) no dia 17 de maio de 2016.



“O papel tem muitas cores”

– Mi. (5 anos) e Pet. (3 anos)



“O papel tem várias formas”

– H. (3 anos) e V. (3 anos)



Imagens que L. (5 anos) encontrou sobre o papel



“A pasta de papel é depositada em peneiras para escorrer a água, depois de seca tornava-se uma folha de papel.” Fonte: <http://www.recicloteca.org.br/material-reciclavel/papel/>

J. (5 anos) e Mat. (3 anos)



Imagem que P.Me. (3 anos) e Sh. (4 anos) encontraram na pesquisa realizada na internet.

“Para fazer papel, partem os troncos e é esmagado” J. (5 anos) e M. Mi. (3 anos)

Anexo 37 - Projeto “O papel”: conclusões retiradas após o visionamento do filme “De onde vem o papel?”.

### Como se faz papel?

Vimos um vídeo que a Raquel, o Le. (4 anos), o P. Me. (3 anos), a F. (4 anos) e a M. Mi. (4 anos) encontraram na internet sobre como se faz papel e descobrimos muitas coisas!



[https://www.youtube.com/results?search\\_query=De+onde+vem++papel](https://www.youtube.com/results?search_query=De+onde+vem++papel)

O que descobrimos:

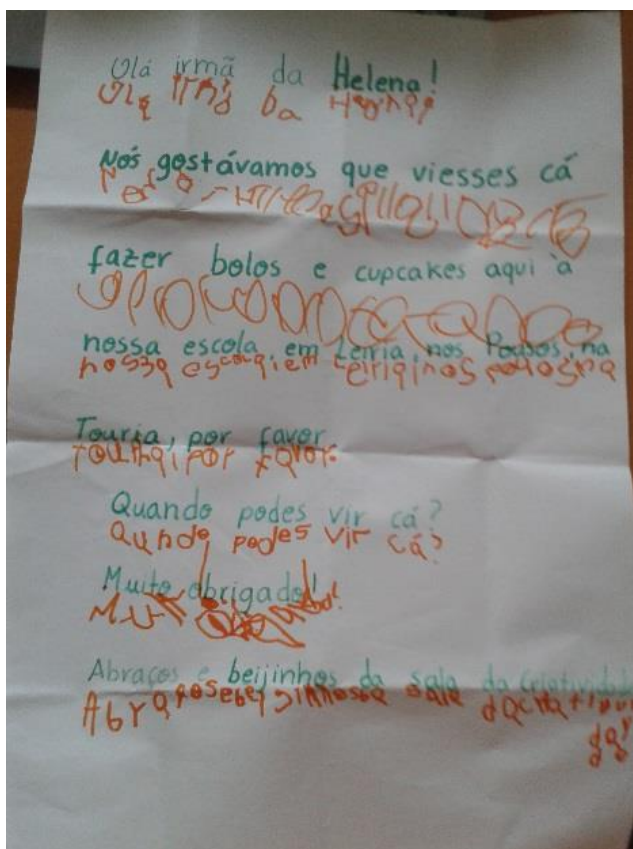
- "O papel vem da árvore que se chama eucalipto!" J. (5 anos)
- "Cortam o tronco." C. (3 anos)
- "O tronco é descascado." J. (5 anos)
- "A madeira é cozida." S. (3 anos)
- "É transformada em celulose." J. (5 anos) e L. (5 anos)
- "É misturada com vários produtos." L. (5 anos)
- "Vão para a máquina e transformam-se em cubos." J. (5 anos)
- "Fazem-se folhas quadradas." L. (5 anos)
- "E folhas de todas as cores." Le. (4 anos)

Maio 2016

Anexo 38 – Projeto “O papel”: excerto da 9ª Planificação (23 de maio de 2016)

3ª Feira – 23 maio 2016				
Intencionalidade educativa	Competências/ Áreas de conteúdo	Proposta de atividade	Avaliação	Duração
Domínio físico Domínio cognitivo	A criança sugere, em grande grupo, informações para colocar no convite para a irmã da Helena, quando estamos sentados no tapete. (Área da Expressão e Comunicação-domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.)	A Raquel diz-nos que para que a irmã da Helena venha à nossa sala temos então que elaborar um convite para lhe entregarmos. Para elaborar o convite, temos de pensar como haveremos de começar e o que queremos que ela venha fazer à nossa sala. No fim de a Raquel escrever todas as nossas ideias numa folha diz-nos que vai passar a computador na hora de almoço, para à tarde escrevermos com a nossa letra.	De que forma M.F. (5 anos) dá sugestões para a elaboração do convite?	9:30 – 10:15

Anexo 39 - Projeto “O papel”: convite a Vera Quaresma.



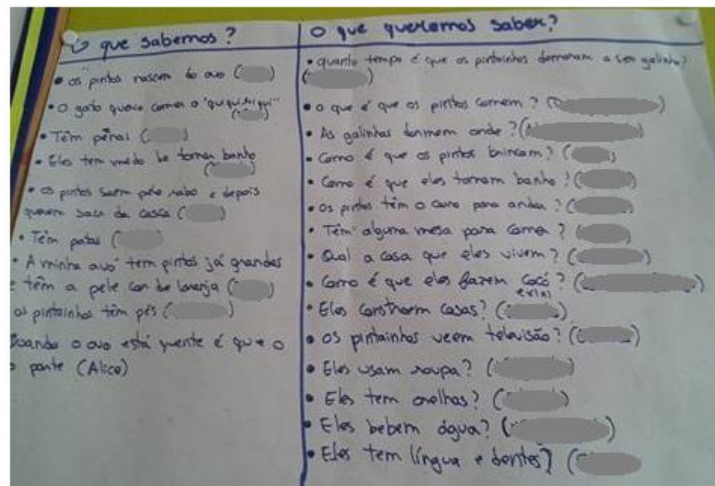
Anexo 40 - Projeto “O papel”: obras de arte de So. (3 anos) e de J. (5 anos) baseadas na obra de arte “O Caracol”, de *Matisse*.



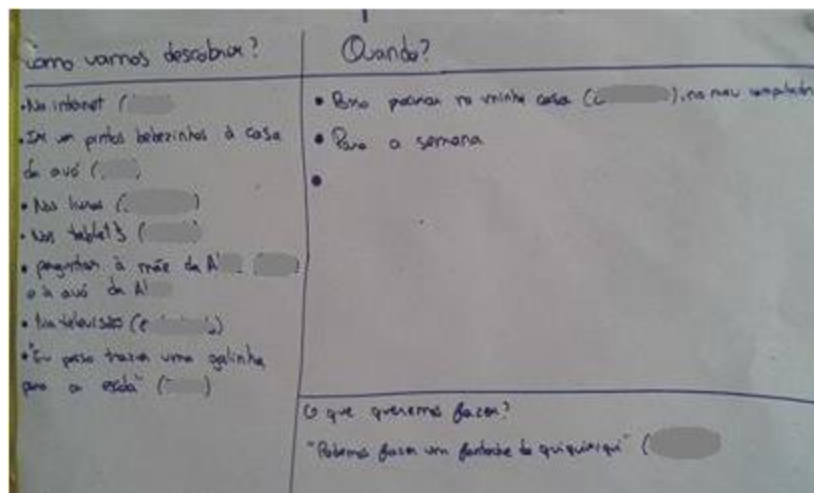
Anexo 41 – Projeto “O papel”: registo final



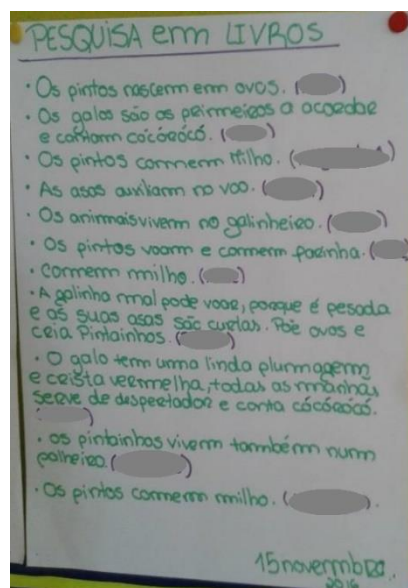
Anexo 42 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos”: O que sabemos? O que queremos saber?



Anexo 43 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos”: Como vamos descobrir? Quando?



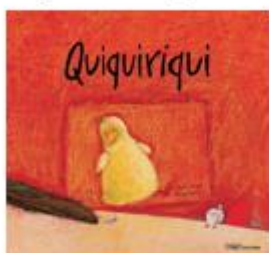
Anexo 44 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos”: resultado da pesquisa nos livros da sala.



## Anexo 45 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos”: resultado das pesquisas na internet

Pesquisas na internet sobre o projeto Quiquiriqui (15 de novembro de 2016):

A M. (5 anos) escreveu na pesquisa “Quiquiriqui” e encontrou uma imagem com a capa do livro que estamos a trabalhar.



O G. (5 anos) e a M. (5 anos) escreveram “O que é que os pintos comem?” e descobriram:



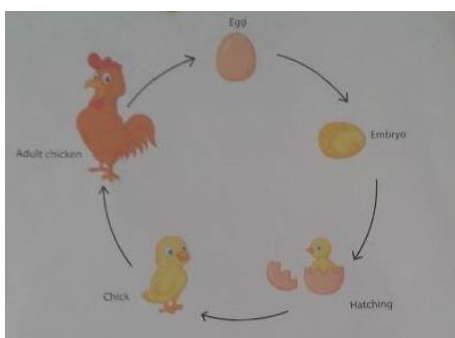
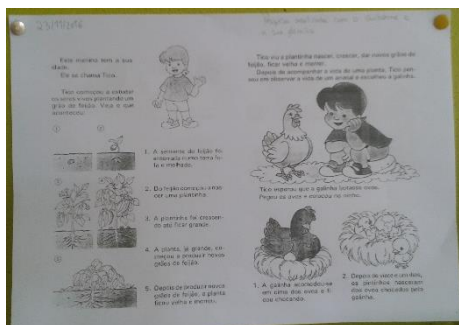
“Não alimente pintos até uma hora depois de seu nascimento”. (frase encontrada pelo G. (5 anos))



**NÃO DAR FEIJÃO, CEBOLA, ALHO E LARANJA** (escrito por L. (5 anos))

Dados obtidos de: <http://pt.wikihow.com/Alimentar-Frango>

Anexo 46 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos”: pesquisas realizadas em casa pelas crianças, com a família



Anexo 47 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos”: registo da visita à casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos)

O que descobrimos ao ir visitar o galinheiro na casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) (22 de novembro de 2016):



Começamos por ir até à casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos).

Quando chegámos observámos o local onde estavam as galinhas, os galos e os pintainhos, que se chama capoeira e quintal.



Fizemos algumas perguntas à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos).

Perguntas e respostas:

- 1 - Quanto tempo é que os pintainhos demoram a ser galinhas? (B. L. 4 anos)  
R: 6 a 8 meses.
- 2 - O que é que os pintos comem? (D. 4 anos)  
R: Comem farinha, milho e restos de comida.
- 4 - Como é que os pintos brincam? (L. 5 anos)  
R: Correm e esgravatam na terra.
- 5 - Como é que eles tomam banho? (D. 4 anos)  
R: Tomam banho só quando chove.
- 6 - Os pintos têm um carro para andar? (E. 5 anos)  
R: Andam sempre a pé.
- 7 - Têm alguma mesa para comer? (D. 4 anos)  
R: Não, comem no chão.
- 8 - Qual a casa que eles vivem? (G. 5 anos)  
R: Vivem na capoeira e no quintal.
- 9 - Eles constroem casas? (E. 5 anos)  
R: Não. Mas são eles que fazem o ninho.
- 10 - Os pintainhos veem televisão? (E. 5 anos)  
R: Não veem televisão.
- 11 - Eles usam roupa? (Mt. 5 anos)  
R: Não, têm penas.
- 12 - Eles tem orelhas? (E. 5 anos)  
R: Não tem orelhas, só têm um buraquinho.
- 13 - Eles bebem água? (M. A. 5 anos)  
R: Muita água.
- 14 - Eles tem língua e dentes? (E. 5 anos)  
R: Tem língua e não têm dentes.



Por fim agradecemos à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) e até recebemos reбуçados.


Quando chegámos à sala conversamos sobre o que precisamos para termos um pintainho:

"Gaiola" - A. (5 anos)	"Comida e água" - A. (5 anos)
"Cama" - E. (5 anos)	"Um telhado com paus e coruna em cima" - D. (4 anos)
"Almofada" - Mt. (5 anos)	"Casa de tijolos" - La. (4 anos)
"Ninho" - La. (4 anos)	
"Com palha" - G. (5 anos)	




## Anexo 48 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos”: registo da vinda dos pintainhos para a sala

**A vinda dos pintainhos para a nossa sala (28 de novembro de 2016):**

A Raquel e a Helena trouxeram pintos para ficarem na nossa sala.




Começámos por preparar a gaiola onde vão ficar.



Depois de tudo preparado, a Raquel colocou as pintas no tapete e podemos observar que:

- “Têm as unhas afiadas” - D. (4 anos)
- “Têm bico” - G. (5 anos)
- “Têm uma crista pequenina” - L. (5 anos)
- “Ia tentar voar” - A. (5 anos)
- “Têm patas” - B. L. (4 anos)
- “Têm bico para apanhar as comidas” - E. (5 anos)
- “Têm asas” - Manu. (5 anos)
- “Não conseguem voar porque são pequenas” - B. L. (4 anos)



## Anexo 49 – Projeto “Quiquiriqui: os pintos”: desenho elaborado por Y. (3 anos)



### O que aprendemos?

**1** – Quanto tempo é que os pintainhos demoram a ser galinhas? (B. L. 4 anos)

**R:** “6 a 8 meses” (L. 5 anos).

**2**- O que é que os pintos comem? (D. 4 anos)

**R:** “Era farinha” (Y. 3 anos); “Milho” (La. 3 anos).

**4** – Como é que os pintos brincam? (L. 5 anos)

**R:** “Na cama” (Rú. 3 anos); “No chão” (T. 5 anos); “No galinheiro” (Y. 3 anos); “A cavar” (E. 5 anos).

**5** – Como é que eles tomam banho? (D. 4 anos)

**R:** “Quando está a chover” (Lc. 4 anos).

**6** – Os pintos têm um carro para andar? (E. 5 anos)

**R:** “Não” (Roma. 3 anos).

**7** – Têm alguma mesa para comer? (D. 4 anos)

**R:** “Não” (A. 5 anos).

**8** – Qual a casa que eles vivem? (G. 5 anos)

**R:** “Capoeira” (B.L. 4 anos).

**9** – Eles constroem casas? (E. 5 anos)

**R:** “Não” (La. 3 anos).

**10** – Os pintainhos veem televisão? (E. 5 anos)

**R:** “Não têm” (Roma. 3 anos); “Não” (B.L. 4 anos).

**11** – Eles usam roupa? (Mt. 5 anos)

**R:** “Usam penas” (M.A. 5 anos).

**12** – Eles tem orelhas? (E. 5 anos)

**R:** “Têm buraquinhos para ouvir” (L. 5 anos).

**13** – Eles bebem água? (M. A. 5 anos)

**R:** “Bebem” (Manu. 5 anos).

**14** – Eles tem língua e dentes? (E. 5 anos)

**R:** “Têm língua só que dentes não” (Lo. 4 anos).